

TRANSFORMACIONES EN LA ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES
DE I SEMESTRE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Ángela María Duarte Botero

Jackeline Arredondo Conde

Natalia Morales Herrera

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2019

TRANSFORMACIONES EN LA ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES
DE I SEMESTRE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Ángela María Duarte Botero

Jackeline Arredondo Conde

Natalia Morales Herrera

Dirigido por:

Mg. Tatiana Salazar Marín

Trabajo para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2019

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A Dios por hacer posible este sueño, a mis padres por su apoyo incondicional, por animarme en el cumplimiento de mis metas y por acompañarme en cada momento de triunfo, así mismo a los profesores que aportaron a mi formación profesional y personal y a mi amiga por hacer parte de este proceso y acompañarme en este camino.

Jackeline Arredondo Conde.

A mi familia, maestras y amiga, quienes me han brindado su apoyo incondicional y sobre todo a Dios.

Ángela María Duarte Botero

Gracias a Jehová Dios. A mi madre quien con su apoyo, amor y dedicación incondicional, me ha enseñado a ir tras mis metas y nunca desistir. Gracias a mi familia y a todas aquellas personas que han puesto un grano de arena en mi formación.

Natalia Morales Herrera

Resumen

El presente trabajo de grado, surge en el marco del semillero de investigación “Concepciones de práctica pedagógica” que hace parte del grupo Educación y Tecnología, en el cual se lleva a cabo el proyecto de investigación denominado “Transformación en la escritura académica de estudiantes de posgrado”, con código 4-18-1. Financiado por la vicerrectoría de investigaciones, innovación y extensión.

Específicamente el semillero se encuentra conformado por 6 estudiantes: Jessica Natalia Muñoz Martinez, Natalia Vizcaya Rave, Laura Ximena Marín Montes, Ángela Maria Duarte Botero, Natalia Morales Herrera y Jackeline Arredondo Conde, quienes desarrollaron su trabajo de investigación, con metodología cualitativa desde un estudio de caso múltiple. En este informe se presenta un estudio de caso simple, en el que se refieren las transformaciones en los procesos de producción escrita de los estudiantes de I semestre que se encontraban cursando la asignatura Competencias Comunicativas y TIC I del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria. Por ende, el objetivo de la propuesta es comprender las transformaciones que se dan en la escritura académica de los estudiantes mientras cursan la asignatura. El grupo con el cual se desarrolló la investigación lo constituyen 25 estudiantes, de ellos solo 6 corresponden a la unidad de trabajo, teniendo en cuenta que se realizó una clasificación por desempeño, por lo tanto el análisis de las producciones se llevó a cabo sobre los escritos de 2 estudiantes de nivel de desempeño alto, 2 de medio y 2 de bajo.

Se tomó como enfoque teórico para el análisis de la escritura académica la perspectiva discursiva interactiva, planteada por Martínez (2004). Como instrumento se utilizó una rejilla de valoración de la escritura, con 5 ejes de análisis (Locutor-enunciador, interlocutor-enunciatario, tercero-lo enunciado, superestructura, macroestructura) compuesto cada uno por 4 indicadores, por medio de dicha rejilla se evaluó un ensayo inicial y un ensayo final.

De manera complementaria, se aplicaron entrevistas a los estudiantes seleccionados en los respectivos niveles (alto, medio, bajo) y al docente que orientó la asignatura, para dar cuenta no solo de los avances y persistencias en la escritura académica de los estudiantes, sino de las concepciones acerca del lenguaje y su enseñanza.

Ahora bien, los resultados evidenciaron avances en la escritura académica de los estudiantes, puesto que lograron emplear un léxico especializado que obedece a la comunidad académica en la que se enmarca la situación de enunciación, así mismo pudieron reconocer de forma parcial el interlocutor y empezaron a involucrar ayudas para el lector en sus textos, sin embargo cabe señalar que en los escritos de los estudiantes persisten dificultades en el nivel macroestructural, ya que no logran con suficiencia establecer relaciones entre las ideas planteadas en los textos, los cuales además fallan en la progresión temática y la falta de cohesión gramatical, por lo que difícilmente se cumple con el objetivo de convencer o persuadir o de presentar una estructura argumentativa en lo planteado.

Palabras clave:

Escritura académica, ensayo argumentativo, superestructura, macroestructura, enunciador, enunciatario, lo enunciado.

Abstract

This project falls under the framework of the “Concepciones de práctica pedagógica” research hotbed that belongs to the Education and Technology group, in which it is carried out the investigation project called “Transformación en la escritura académica de estudiantes de posgrado” with code 4-18-1. Financed by the vice-rectory of research, innovation and extension.

This hotbed research is made up of 6 students: Jessica Natalia Muñoz Martínez, Natalia Vizcaya Rave, Laura Ximena Marín Montes, Ángela María Duarte Botero, Natalia Morales Herrera and Jackeline Arredondo Conde, who developed their research project with qualitative methodology from a multiple case study. This project presents a simple case study in which the transformation process of the first semester students’ writing production is exposed. These students were taking Communicative Competences and ICT I course of the Licenciatura en Básica Primaria program. Hence, the purpose of this project is to acknowledge the transformations that evolve during the students’ academic writing process while they are taking this subject. The target population was a set of 25 students. However, only 6 of them corresponded to the work unit, taking into consideration that a performance classification was done, which means that the analysis of the productions were based upon the writing pieces of 2 high performance, 2 average performance and 2 low performance students.

The interactive discursive perspective, proposed by Martínez (2004), was used as the theoretical approach for the academic writing analysis. As a writing assessment instrument it was used a rating grid with 5 levels of analysis (announcer-author, interlocutor-reader, what is announced, superstructure, macrostructure) each of them compounded of 4 indicators. Throughout this rating grid it was assessed a first essay and a final essay.

In addition, the teacher in charge of the course and the students of each level of performance (high, average and low) were interviewed with the purpose of showing the students' academic writing progress and their thoughts and understanding about language and teaching.

On the whole, the project's results showed progress in terms of the students' academic writing skills since they managed to use a specialized lexicon that obeys the academic community in which the enunciation situation is framed as well as the ability to partially recognize the interlocutor and the inclusion of different aid for the reader in their texts. Nevertheless, it is worth mentioning that in the students' writing productions there are still some difficulties related to the macrostructural level as they do not succeed in establishing relationships between the ideas presented in the texts, which at the same time fail in thematic progression and lack of grammatical cohesion. Therefore, it is difficult to fulfill the objective of convincing or persuading or presenting an argumentative structure in what has been proposed.

Key words:

Academic writing, argumentative essay, superstructure, microstructure, announcer, interlocutor, what is announced

Contenido

Resumen	v
1. Planteamiento del problema.....	10
2. Objetivos.....	17
2.1. Objetivo general:	17
2.2. Objetivos específicos:	17
3. Referente teórico.	18
3.1. Escritura académica	18
3.2. Escritura en la universidad	22
3.3. Dificultades de los estudiantes al escribir en el contexto universitario:	26
3.4. Lenguaje como discurso.	28
3.5. Propuesta para el fortalecimiento de la escritura, la lectura y la oralidad en la UTP...	31
4. Metodología	33
4.1. Tipo de investigación.....	33
4.2. Diseño de investigación.	33
4.3. Unidad de análisis:.....	34
4.4. Unidad de trabajo.....	35
4.5. Instrumentos.	35
4.6. Procedimiento.....	40
5. Análisis de la información.	42
5.1. Dimensiones de valoración de ensayos.	42
5.1.1. Locutor / Enunciador	43

5.1.2 Interlocutor/ Enunciatario	50
5.1.3. El tercero / Lo enunciado.	55
5.1.4. Superestructura	60
5.1.5. Macro-Estructura	65
5.2. Entrevista a los estudiantes:.....	72
5.3. Entrevista al docente	77
6. Conclusiones.	83
7. Recomendaciones.....	89
8. Bibliografía.	91
9. Anexos	98
9.1. Anexo 1: Entrevista	98
9.1.1. Entrevista a estudiantes	98
9. 1.2. Entrevista a Docente	98

1. Planteamiento del problema.

Escribir es una actividad humana que permea todos los dominios de la vida cotidiana, particularmente, en los entornos académicos por ejemplo el escribir tiene un rol fundamental, puesto que es un medio por el cual el individuo se comunica pero también es una herramienta cognitiva que posibilita el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la escritura puede considerarse como un importante medio para establecer relaciones sociales con otros, compartir deseos, sentimientos, emociones, creencias y sueños, construir conocimientos, por lo tanto es también un instrumento para acceder a la vida social y cultural.

Por otra parte, la escritura permite la transmisión de conocimiento, y a diferencia del lenguaje oral, en el que pese a su riqueza, la información tiende a perderse o modificarse a través del tiempo, la lengua escrita permite que la información conserve sus elementos sustanciales, de tal manera que puede retomarse en múltiples ocasiones, superando así las limitaciones de la inmediatez que acompañan la oralidad, para permitir su preservación a lo largo de las generaciones y a través de la historia.

Ahora bien, la escuela como institución social encargada de la enseñanza del lenguaje escrito, debería potenciar el desarrollo de los procesos escriturales de manera formal y significativa. En este marco, Braslavsky (2005) plantea que el lenguaje escrito en la escuela “debe ofrecerse, desde el nivel inicial, como un medio cultural donde el niño pueda hacer naturalmente uso de la lectura y la escritura en situaciones cotidianas, con oportunidades para observar a otros que leen y escriben.” (p. 3)

Sin embargo, en la enseñanza de la escritura en la educación básica se sigue evidenciando una preocupación únicamente por la adquisición y dominio del código, por lo cual la mirada está centrada en aspectos gramaticales que hacen énfasis en lo normativo e instrumental del lenguaje, dejando de lado la dimensión pragmática que tiene en cuenta el contexto

comunicativo y la dimensión semántica que abarca todo lo que respecta al significado del lenguaje en sus diferentes formas de expresión. Como lo plantea, Áviles (2011) dentro del currículo escolar se reconoce la importancia y relevancia del lenguaje escrito, pero en la práctica se ve reducido a habilidades básicas como el trazo correcto de la grafía y la transcripción de textos (p. 8). Así, la enseñanza del lenguaje escrito puede verse limitada a la reproducción de información, puesto que las prácticas tradicionales persisten en las aulas de clase al momento de abordar la escritura como producto y no como un proceso.

En línea con lo anterior, las prácticas tradicionales también hacen énfasis en la enseñanza de una tipología textual según el grado escolar, de tal manera que en la educación básica se restringe el acceso a la diversidad textual, por lo que “Los textos que más se usan en las prácticas escolares iniciales son los narrativos, los de tipo argumentativo y conversacional son muy pocas veces abordados” (Áviles, 2011, p.81). Ambos asuntos, esto es, la escritura como producto y el énfasis en tipologías narrativas, trae como consecuencia dificultades en la escritura, en lo que respecta al uso inadecuado de signos de puntuación y recursos de cohesión léxica y gramatical; desconocimiento de léxico especializado y las convenciones de los diferentes tipos de texto y por ende, falencias para el reconocimiento de las intenciones comunicativas (Pérez, 2003).

Por lo tanto, cuando los estudiantes ingresan a la universidad, presentan vacíos para enfrentarse a otras tipologías propias de la educación superior, como los textos académicos. En este sentido Cisneros, Olave y Rojas (2013) plantean que “... es necesario reconocer que el estudiante necesita una continuidad formativa al momento de ingresar a la educación superior, fase siguiente de un desarrollo cuyo antecedente le solicitaba otro tipo de lecturas...” (p.3). Es decir, que en la escuela no quedan resueltos los procesos de formación de escritura y lectura, puesto que las demandas escriturales en la educación superior reclaman competencias cada vez más complejas como el análisis crítico, la argumentación, y la puesta

en acción de la competencia enciclopédica, entre otras; convirtiéndose la alfabetización académica en una necesidad permanente, razón por la cual, se debe fortalecer y sobre todo acercar el estudiante a la producción y comprensión de textos propios con el rigor que demanda cada disciplina, asumiendo el rol de lector para ser escritor. (Flower, 1987; Rouet, 2006; Segev-Miller, 2004; 2007; Spivey, 1991 citado por Castelló, Bañales y Vega, 2011).

Ahora bien, los textos académicos (argumentativos) que prevalecen en el contexto universitario traen consigo funciones como: cumplir con el rol de comunicar ideas, generar conocimientos y ser utilizados como uno de los principales criterios para evaluar a los estudiantes en su desempeño académico. Sin embargo, la literatura reconoce otras funciones como:

- Adquisición de representaciones más complejas de cada disciplina a través de la escritura de textos académicos, generando que los estudiantes comprendan que el conocimiento se construye y se transforma continuamente (Jofre, 2000, p.02).
- Contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, como afirma Peña (2008) que “Gracias a la escritura, las ideas, “congeladas” en el texto, pueden ser sometidas a un escrutinio juicioso, con independencia de su autor y de la situación en la que se produjeron” (p. 3), esto es, asumir posturas frente a la consistencia de lo que se está analizando.
- Fortalecer los procesos cognitivos de los estudiantes que a la vez potencian habilidades y competencias, pues como plantean Jofre, Bonelli, Gonzalez, Pisani y Provenza (2012) la escritura académica “... genera habilidades cognitivas específicas tales como la organización del pensamiento y la materialización del proceso creativo”(p.2).
- Propiciar una función epistémica centrada en la transformación del conocimiento y la reflexión sobre lo que se está escribiendo, al respecto Serrano, Duque y Madrid (2012)

plantean que esta función “... se relaciona con la capacidad de leer como un escritor, de releer de manera estratégica para identificar aspectos confusos y contradictorios” (p.95).

- Creación de identidad y estilo de quien escribe, sobre lo cual Lavelle y Zuercher (2001) mencionan que “... es importante ayudar a escritores a ganar una identidad positiva en la escritura conjuntamente con la adquisición de habilidades crecientes... así como para encontrar voz personal en tareas expositivas y académicas”. (p.385)

Si bien, la comunidad académica puede estar de acuerdo con estas funciones, al ser componentes transversales de cualquier proceso de formación humana y académica, el gran dilema es qué hacer para enseñar este tipo de escritura, cuando parece no ser un objeto de enseñanza (Cisneros, et al, 2013, p. 23).

En relación con lo anterior, vale la pena plantear que los docentes toman la escritura académica como componentes transversales porque consideran que los estudiantes al ingresar al contexto universitario llegan con las competencias suficientes para leer y escribir, por tanto no se ofrecen las herramientas necesarias para responder al qué, cómo y para qué escribir, además porque en muchas ocasiones se desconoce cómo hacerlo de manera adecuada.

Respecto a lo referido, Ortiz (2015) plantea que la consigna que los docentes dan a los estudiantes de “aprender a escribir para escribir” (p.4), no puede seguir siendo la misma, ya que esta práctica de escritura se ha convertido en un simple acto mecánico, pues no se ofrece en las prácticas pedagógicas verdaderas ayudas, herramientas, motivación y una intención comunicativa sobre la cual escribir textos académicos” (p.4).

Por otro lado, en la enseñanza de la escritura académica en el contexto universitario, se propicia, según diferentes investigaciones (Rincón y Gil, 2013; Ortiz, 2015; Serrano, Duque y Madrid, 2012), la creación y diseño de planes extracurriculares para la formación de una nueva cultura o alfabetización académica, pero esto constituye otra dificultad, porque los docentes

delegan a dichos planes, responsabilidades referentes a la enseñanza de habilidades o competencias específicas para producir textos académicos, contrario a lo que plantea Ortiz (2015) al considerar que los docentes “... deben compartir con sus estudiantes, sus prácticas, tácticas, estrategias y experiencias reales como escritores” (p.9), además de acompañarlos y orientarlos en los procesos de escritura de acuerdo a las disciplinas que les competen.

En cuanto a la influencia de las disciplinas en la escritura académica, Serrano *et al.*, (2012) afirma que “los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito del saber y suponen un trabajo intencional de los docentes” (p.94), pero esto parece no ser relevante en el ámbito universitario, pues la responsabilidad sobre la formación en prácticas de escritura y lectura se delega a una posible formación extracurricular que tenga el estudiante y también a los docentes de las áreas de lenguaje o competencias comunicativas, al considerar que son los únicos profesionales que se deben preocupar por la escritura académica.

Respecto a la distribución de responsabilidades de los docentes frente a la escritura académica, Giraldo (2015, p.53) plantea que en muchas ocasiones los docentes no están lo suficientemente preparados para guiar en los procesos de escritura a los estudiantes, ello debido a sus propias debilidades y esto propicia que se genere una dificultad, al transmitir los mismos vacíos o errores que se tienen, posiblemente desde la formación profesional.

Además de las dificultades generadas desde los procesos de enseñanza de la escritura académica, existen otros obstáculos, por ejemplo la concepción de la escritura como práctica privada, que responde a un único destinatario y que tiene como finalidad, una nota o evaluación por parte del docente. De acuerdo a lo anterior, el hecho de escribir solo para el profesor, reduce la escritura a una actividad simplista, que busca únicamente complacer al otro y se centra en los aspectos formales, más que en el contenido, intenciones, contexto o área disciplinar (Serrano *et al.*, 2012).

Ese carácter simplista de la escritura conlleva a que los estudiantes no se sientan identificados a través de los escritos que elaboran, por tanto “... difícilmente llegan a asumirse a sí mismos como autores” (Castelló, Bañales y Vega, 2011, p.101), y sus producciones se convierten en reproducción de contenidos, en consecuencia se pierde la voz propia del estudiante con respecto al proceso de argumentación o reflexión que se realiza, no se trasciende en la escritura como una herramienta para la construcción del saber y se queda en el acto básico desde la realización de tareas mecánicas, tal como lo que plantean Serrano *et al.*,(2012) “se sigue evidenciando la prominencia de tareas que no van más allá de copiar, reproducir y fijar información” (p.93).

Lo anterior, puede resumirse en las dificultades planteadas por Carlino (2005):

La primera de ellas tiene relación con la incapacidad del autor para escribir en relación al lector; es decir, atendiendo a las características del mismo. La segunda dificultad tiene su fuente en el poco aprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, ya que no se localizan las oportunidades de este proceso en la adquisición, transformación y socialización del conocimiento. La tercera dificultad, consiste en la revisión de los textos de una forma lineal sin una valoración holística y compleja del mismo. Finalmente, la cuarta dificultad está asociada a un elemento práctico: la postergación al momento de escribir, pues la escritura académica exige de un trabajo permanente de reflexión. (p. 134)

A manera de síntesis, cabe plantear que a lo largo de la educación formal se han presentado diversas dificultades con respecto a la formación de los estudiantes para enfrentarse a la escritura académica y todo lo que ella implica, por esto, cuando se habla de quién debería desarrollar las competencias en este tipo de escritura, la responsabilidad generalmente se le otorga a los cursos directamente relacionados con el lenguaje, en dicho caso, con respecto a la Licenciatura en Educación Básica Primaria este tipo de asignaturas solo son orientadas en los primeros dos semestres, con el propósito de fortalecer las competencias que le permitan a

los estudiantes responder a las exigencias de lo que se lee y escribe en la universidad, en consecuencia, si dichos cursos no logran subsanar las dificultades mencionadas, posiblemente estas puedan persistir a lo largo de la formación profesional, debido a la ausencia de una enseñanza intencionada de competencias escriturales en otras asignaturas cuyo propósito no es el abordaje del lenguaje.

En este marco, vale la pena formular el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las transformaciones que se evidencian en la escritura académica de los estudiantes de I semestre que se encuentran cursando la asignatura Competencias Comunicativas y TIC I, del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Tecnológica de Pereira UTP, durante su proceso de formación?

2. Objetivos

Para responder la pregunta anteriormente expuesta, en el presente estudio se trazaron los siguientes objetivos:

2.1. Objetivo general:

Comprender las transformaciones en la escritura académica de textos argumentativos, de los estudiantes de I semestre de Licenciatura en Educación Básica Primaria, durante el desarrollo de la asignatura Competencias Comunicativas y TIC I.

2.2. Objetivos específicos:

- Identificar las características de la escritura de textos académicos de los estudiantes de la asignatura Competencias Comunicativas y TIC I.
- Describir las transformaciones que ocurren en la escritura académica de los estudiantes, durante el desarrollo de la asignatura Competencias Comunicativas y TIC I
- Interpretar los avances y dificultades en la escritura académica de los estudiantes de I semestre, durante el proceso de formación.

3. Referente teórico.

En el presente apartado se sustentan teóricamente los principales ejes que conforman el proyecto de investigación, estos son: escritura académica, las concepciones de escritura y el lenguaje como discurso.

3.1. Escritura académica

En la contemporaneidad se exige un dominio de la escritura en todos los oficios y campos del conocimiento, razón por la cual, cada disciplina o comunidad científica recoge sus referentes más representativos y busca formas especializadas de comunicarse, con el fin de distinguirse de otras. En este sentido, la escritura asume un rol fundamental, como lo plantea Bazerman (2004) la escritura “cumple un papel central tanto en la transmisión de conocimiento como en la integración de los nuevos miembros académicos en las respectivas comunidades discursivas y en la sociedad en general” (citado en Tolchinsky, 2014, p. 7).

De acuerdo con lo anterior, en el ámbito educativo la escritura se asume como un proceso transversal a todas las áreas del conocimiento, pese a las distinciones que caracterizan cada disciplina y lo que se produce alrededor de la misma, pues en cualquiera que sea el escenario, el propósito de la producción escrita está ligado a la divulgación, comunicación, al intercambio de ideas para la construcción de nuevos saberes, que a su vez posibilitan el tejido de comunidades discursivas, y de redes conversacionales.

Además, la escritura académica también posee la característica de la intertextualidad, que permite construir y establecer relaciones con otros textos, este tipo de escritura es según Romero (2011), una técnica de la redacción científica con fines expositivos y argumentativos, que implica procesos de documentación y/o de investigación, además debe tener una fundamentación mediante referencias bibliográficas aceptadas por un número considerable de colegas, jurados o árbitros lectores. Se puede entender por tanto, que escribir en el ámbito

académico implica involucrar varias voces en la producción, o como lo afirma Gelbes “...el discurso científico apela constantemente a la cita de autores, tanto para adscribir a su orientación como para diferenciarse.” (citado en Fastuca, 2009. P. 3), de manera que el escritor conversa con otros autores y da su punto de vista, en el marco de sus progresos cognitivos, sus posibilidades y sus experiencias.

Dicha intertextualidad influye en aspectos como la comprensión y producción del texto, al brindar un contexto específico, que permite a los escritores enriquecer, sustentar y confrontar sus propios planteamientos y a los lectores identificar, comparar, relacionar, e interpretar las ideas expuestas, lo que ilustra un complejo proceso de pensamiento para ambos actores.

Ahora bien, la escritura es también entendida como un proceso cognitivo y socio cognitivo según Casallas (2011); el primero “encara la escritura como procesos mentales que son necesarios describir, en tanto tarea individual de resolución de problemas.” (p. 21) esto implica fijar mayor atención al proceso de composición escritural que al producto como tal. Desde este enfoque Flower y Hayes (1996, citados por Casallas, 2011) plantean que “Se concibe la tarea escritural como una actividad recursiva en donde se identifican tres procesos básicos que son la planificación, traducción y revisión, de donde parten otros subprocesos como la generación de ideas, formulación de objetivos, evaluación de los borradores, etc” (p. 22)

Si bien desde el punto de vista cognitivo, la creación de escritos académicos requiere por parte del estudiante la realización de procesos mentales como los nombrados anteriormente, existe una apuesta por el carácter social, por lo cual nace el segundo enfoque, es decir el socio cognitivo, el cual ha sido abordado por Bajtín (1982), Benveniste (1978), Camps y Castelló (1996) y Tolchinsky (2000); quienes plantean que al escribir se ponen en juego ciertas operaciones mentales, pero siempre dependientes de un contexto, lo que indica, que la producción escrita está determinada por una situación de comunicación y unas exigencias por

parte del escritor y del destinatario, que además están situados en un entorno sociocultural que le da sentido al proceso comunicativo. (Gómez, 2012. p. 37)

Por consiguiente, la escritura como actividad fundamental en los procesos educativos superiores, demanda la adquisición de competencias escriturales, que implican el reconocimiento del contexto y la puesta en acción de estrategias cognitivas, para un desempeño exitoso en la vida académica, al respecto Pozo y Pérez (2009) sugieren que:

Escribir de forma personal no es tarea fácil y hacerlo para cumplir con las expectativas de los contextos de educación universitaria requiere disponer de un conjunto de competencias que van más allá de los aprendizajes básicos que se adquieren en la Educación Primaria o Secundaria (p. 147).

En este sentido, los autores plantean una mirada sobre las competencias escriturales en las que se debe orientar al estudiante de tal manera que logre desempeñarse eficazmente en la educación superior:

- **Concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento:** consiste en reconocer que no es suficiente asumir la escritura académica como una habilidad para dar a conocer el aprendizaje o demostrar el conocimiento adquirido, sino que, cada escrito posee unas características lingüísticas y textuales en relación con la situación comunicativa, en las que se plasman opiniones, comentarios e ideas argumentadas que permiten identificar los pensamientos de quien escribe.
- **Conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos:** esta competencia pretende que los estudiantes no lleguen a comprender y producir textos académicos si no tienen conocimiento de lo que implica o tienen una imagen equivocada de lo que son estas actividades.

Se debe entender que la escritura no es una actividad que se da de forma inmediata, porque escribir textos académicos es un proceso largo y complejo que como mínimo requiere buscar información, seleccionarla, organizarla y realizar varias versiones del escrito para desarrollar procesos de revisión y corrección, además porque la escritura va acompañada de emociones y actitudes que influyen en las acciones escriturales. De manera concreta esta competencia implica que el escritor conozca cuál es la mejor forma de proceder ante lo que escribe, para ello debe tener en cuenta las variables que intervienen en el mismo proceso, como la demanda, los objetivos, la intención comunicativa y el tipo de lector.

- **Conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos:** es necesario entender que la escritura es una actividad socialmente situada y por lo tanto, se ve condicionada por la comunidad discursiva a la cual se pertenece. Motivo por el que es importante involucrar voces de otros autores de la misma comunidad, dialogar con ellos, conocer sus postulados y el estado del conocimiento, para asumir una postura que desarrolle y fundamente el punto de vista personal evitando situaciones de plagio, con el fin de dar crédito y reconocer el trabajo de otros autores.
- **Escribir desde y para una comunidad discursiva:** los estudiantes deben aprender a exponer y argumentar lo que quieren decir, teniendo en cuenta para quién se escribe. De esta manera el escritor debe saber seleccionar y organizar la información de manera coherente, para facilitar la comprensión, teniendo en cuenta también, las reglas gramaticales, la sintaxis y el grado de especificidad del escrito.

En síntesis la escritura es un proceso que se vincula a la construcción de conocimiento de todas las áreas del saber por su valor epistémico, también se considera un medio para posibilitar la socialización, el intercambio de saberes, el desarrollo de la identidad y una de las más importantes la comunicación. En este marco, escribir implica un trabajo constante que requiere realizar diferentes versiones, en las que a su vez se deben contemplar otras voces o referencias, conocer acerca del tema abordado, desarrollar procesos de lectura crítica, identificar el tipo de texto requerido y sus características.

Así pues, la escritura en la universidad se asume como un proceso de alta rigurosidad, que permite participar de las comunidades discursivas, aportando a la construcción del conocimiento, tema que se abordará en el siguiente apartado.

3.2. Escritura en la universidad

Los procesos de escritura en la universidad requieren estrategias y habilidades cognitivas mucho más complejas, con respecto a las que se desarrollan en la educación media, puesto que los textos que se producen deben ser pensados dentro de una disciplina en el ámbito académico y para una comunidad científica, por lo tanto es necesario que el criterio básico al momento de escribir este configurado desde lo público y no desde lo privado, de manera que se abarque con rigor el campo temático sobre el cual versa el escrito, lo que implica según Carlino (2006) pasar de la construcción del conocimiento a la justificación del mismo cuya lógica es posible lograr por medio de la escritura pensada para el lector o destinatario real, con características que a su vez condicionan la producción escrita. (p.12)

En esta misma línea, las propuestas y textos a los cuales se accede en la educación superior son diferentes a aquellos que la escuela básica y secundaria privilegian en los procesos de enseñanza, por lo que los estudiantes al momento de enfrentarse a los nuevos retos escriturales pueden llegar a experimentar sensaciones de miedo e inseguridad, pues se

encuentran con realidades y procesos distintos a los que ya estaban habituados, como lo plantea Creme (2000) “...aun a los recién egresados de la escuela secundaria la redacción en el plano universitario les parece un territorio extraño, desconocido” (p. 17)

Así pues, es un hecho, los textos que circulan en la universidad tienen sus propias exigencias y propósitos, razón por la cual el estudiante tendrá que enfrentarse a diferentes ejercicios escriturales que implican abordar géneros específicos coherentes con la situación de comunicación, como lo afirman Creme y Lea (2000) “Los distintos estilos de escritura necesitan de enfoques diferentes”, que permitan atender múltiples intencionalidades y actividades, por ejemplo “escribir informes, enfocar la asignatura desde un determinado punto de vista, hacer un resumen, evaluar una investigación, escribir un comentario, criticar un libro o un artículo” (p. 43). De esta manera, habrán momentos en los cuales se tenga que dar a conocer un tema y resultará más adecuado un texto expositivo y otras situaciones en las que será necesario justificar un punto de vista por lo que lo más apropiado será producir un texto argumentativo.

De modo que, en el contexto universitario se requiere mayor nivel de abstracción, procesos rigurosos de análisis, síntesis, búsqueda, discusión y establecimiento de relaciones entre diversos tipos de información, mismos que permiten trabajar en el desarrollo de posturas críticas, por lo que de acuerdo con San Martín (2009), la formación superior debe apuntar a fortalecer “El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad”. (p. 4)

En relación con lo anterior, Camps y Castelló (2013) afirman que existen, en el marco de los procesos académicos distintos sistemas que posibilitan el desarrollo de las funciones de la escritura, por lo que destacan un *sistema de actividad profesional*, en el cual los textos desarrollados apuntan a la investigación y a objetos propios de la profesión, un *sistema*

referido a la actividad de enseñanza y aprendizaje que privilegia la construcción de textos para la transformación y apropiación del conocimiento; un *sistema de actividad social*, a través del cual se busca favorecer principalmente la comunicación y mantenimiento de las relaciones; y por último, un *sistema de actividad académica* que involucra los sistemas ya mencionados, pero que además lleva a la construcción de textos propios para una comunidad específica (p. 25)

Lo expuesto, reclama un proceso planeado de alfabetización académica que permita al estudiante avanzar en la construcción del saber, como lo asegura San Martín (2009):

La alfabetización ha dejado de ser considerada una habilidad básica, que se alcanza con la educación primaria, y ha pasado a ser entendida como un dilatado proceso de aculturación, con varios niveles de logro, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos. También se ha comprobado que la alfabetización académica no se logra espontáneamente. (p.7)

Lo que implica un trabajo organizado y articulado dentro de los centros de educación superior, para formar procesos escriturales especializados y a su vez escritores autónomos y críticos, capaces de construir su propio discurso y de atender con textos originales a diferentes situaciones comunicativas.

Ahora bien, son diversas las posturas desde las cuales se ha asumido la escritura y su enseñanza en la universidad, en este sentido, a continuación se presentan aquellas de mayor relevancia académica de acuerdo con distintas investigaciones:

- *La escritura como una actividad individual*, en la que el estudiante no tiene en cuenta un destinatario y se “...remite a la escritura como un medio para plasmar ideas y expresar conocimientos” (Serrano, Duque y Madrid, 2012, p. 97), encontrando únicamente una ruta para el registro de información abordada en clase.

- *La escritura como una práctica cuyo destinatario es el docente*, razón por la cual la motivación principal para la producción de textos es plasmar lo que el docente quiere y necesita escuchar, limitando la producción a la transcripción de los apuntes tomados en clases, de acuerdo con Serrano, *et al* (2012) muchos docentes “piensan que el acto de escribir es instantáneo y lineal, no amerita volver varias veces sobre un mismo escrito” además “admiten conferirle a la escritura un uso exclusivo como estrategia de evaluación” (p. 96) por lo que los escritos no se comparten para ser corregidos o socializados, reduciendo su valor a la nota generalmente cuantitativa que asigna el docente a escritos que solo quedan en una versión y sobre los cuales los estudiantes no tienen oportunidad de reflexionar.
- *La escritura como una asignatura aislada, como un objeto que no atiende a la especificidad disciplinar*, donde la responsabilidad de enseñar la producción textual para responder a las exigencias académicas corresponde únicamente a las áreas específicas del lenguaje o cursos genéricos que ofertan las universidades, y que finalmente terminan privilegiando el uso estético de la escritura y desaprovechando su potencial epistémico, debido a “...el escaso reconocimiento sobre el valor de la escritura como herramienta para el conocimiento de las disciplinas fundamentales en la formación profesional de los estudiantes y, por consiguiente, para la transformación del pensamiento” (Serrano, *et al*, 2012, p. 97).
- *La escritura como práctica académica* donde se piensa en el lenguaje como una herramienta que posibilita al estudiante aprender, comunicar, intercambiar saberes y construir con otros, al respecto Chalmers y Fuller (1996, citado en Carlino 2002) plantean que “Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje” (p. 2)

Ahora bien, cada una de las posturas desde las cuales se ha asumido la escritura académica podría conducir a formas específicas de enseñanza, entre las cuales se destacan la enseñanza de la escritura centrada en las disciplinas, la escritura como un proceso y la escritura como resultado de cursos genéricos que tienen como fin, al iniciar la carrera profesional o a lo largo de la misma, fortalecer las competencias escriturales de manera aislada, diseñando asignaturas electivas para brindar apoyo en estos procesos, aun así García y López (2013) aseguran que:

Los responsables de orientar y formar en los procesos de lectura y escritura, deben ser todos los docentes, independientemente de la asignatura que enseñen; teniendo en cuenta que son prácticas que hacen parte y potencian el desarrollo integral del profesional y que son las herramientas que permiten a los estudiantes acercarse a los conocimientos disciplinares propios de su profesión y a la producción de conocimiento. (p.6)

Teniendo en cuenta la complejidad de la escritura académica en la universidad y los desafíos que deben enfrentar los estudiantes para participar en las comunidades discursivas, se presentan una serie de dificultades, las cuales serán expuestas a continuación.

3.3. Dificultades de los estudiantes al escribir en el contexto universitario:

Los procesos escriturales constituyen una tarea compleja en la que el individuo para desarrollar transformaciones en sus esquemas mentales debe enfrentarse y superar múltiples complicaciones y retos, como lo plantean Avendaño, *et al* (2017) y Carlinio (2004) la escritura académica implica para los estudiantes diversas dificultades, las cuales representan la ausencia de una serie de estrategias cognitivas claves en el proceso de escribir. La primera, hace referencia a la dificultad para concebir al lector, se escribe sin saber para quién va dirigido y, no se reconoce la intención comunicativa, al respecto Carlinio (2004)

plantea que "...las ideas se presentan en el orden en que fueron descubiertas, es decir, la prosa basada en el autor" (p. 323).

La segunda, da cuenta del desaprovechamiento del valor epistémico del escribir, es decir que el escritor no relaciona o no tiene en cuenta sus conocimientos anteriores, no reconoce la existencia y particularidades del lector y no determina su propósito comunicativo, sólo se centra en dar a conocer su propio punto de vista, como lo afirma Carlino (2004) "los estudiantes que no ponen en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisará el lector, estarían desaprovechando la oportunidad de transformar el conocimiento de partida" (p.323)

La tercera dificultad tiene que ver con la revisión sólo de la superficie del texto, los estudiantes se quedan con la primera producción que realizan y no tienen en cuenta que escribiendo nuevamente pueden mejorar sus productos y corregir errores, según Carlino (2004) "los estudiantes encaran la revisión como una prueba de galera pero no como un instrumento para volver el tema"(p.323) , es decir, se quedan con la estructura principal del texto y no vuelven a revisar lo que escriben, o si lo hacen, dicha revisión atiende únicamente a aspectos gramaticales y estéticos del texto.

La cuarta dificultad se relaciona con la postergación del momento de empezar a escribir, los estudiantes buscan la información para realizar sus escritos, leen, pero solo hasta el último momento realizan el proceso escritural con el agravante del afán y sin tener en cuenta una planeación previa de la escritura, la coherencia, cohesión y especificidad del escrito.

Ahora bien, estas dificultades que se presentan en la escritura académica tienen que ver con los vacíos con los llegan los estudiantes a la universidad, como consecuencia de un proceso desarticulado entre la educación básica secundaria y la formación superior. Lo anterior implica que los estudiantes realicen una contribución escasa al conocimiento,

relacionada con la poca precisión, la ausencia de intenciones y el desconocimiento del proceso de escritura.

Una de las propuestas para superar dichas dificultades es la “discursiva interactiva” planteada por Martínez (2005), por medio de la cual se pretende que el sujeto discursivo reconozca su papel y el del otro u otros, en las situaciones de enunciación en las cuales participe o interactúe, por lo que a continuación se detalla dicha propuesta.

3.4. Lenguaje como discurso.

El lenguaje es un mediador fundamental en la interacción que se establece entre los seres humanos, según Martínez (2004) y su propuesta *Discursiva interactiva* “se trata del lenguaje como acción, de la producción del habla estrechamente fusionada al contexto social, del lenguaje como práctica social enunciativa, es decir, el lenguaje como comunicación discursiva” (p.38).

En tal sentido, introducir el lenguaje como práctica social enunciativa, implica que los individuos asuman un rol de sujetos discursivos, capaces de emplear el lenguaje para comunicarse con una intención y un propósito a través del enunciado, el cual es entendido como “la unidad de análisis donde se actualizan los eventos culturales, sociales y situacionales semantizados por el poder de la intersubjetividad discursiva” (Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo. 2004, p.38). Así, el enunciado permite comunicar con un sentido y significado de acuerdo al contexto, espacio y tiempo en el que se encuentre inmerso, y es específicamente a lo que se puede llamar *acción dialógica*, la cual se origina en el enunciado a partir de los sujetos discursivos establecidos en la interacción. Por tanto, la construcción del significado no es asunto de un solo sujeto sino de dos socialmente organizados, es decir, “que en el enunciado, como unidad de intercambio verbal, se construyen los dos sujetos discursivos” (Martínez, 2004, p. 39). Un sujeto es discursivo en la medida en que interactúa con otros a través del lenguaje y en situaciones reales.

Esta dinámica discursiva, ocurre en el texto por las posiciones que dichos sujetos toman en el mismo, las cuales se ven reflejadas en las imágenes que se construyen del enunciador, el enunciatario y lo referido. Así el locutor (escritor) se refleja en un sujeto enunciador cuando en el enunciado manifiesta puntos de vista, intencionalidad o críticas; el interlocutor (lector) en un sujeto enunciatario cuando en el enunciado se evidencian predicciones y anticipaciones de esquemas conceptuales o un interés que se le adjudica al posible lector, y por último, los enunciados anteriores en lo referido cuando se hacen presentes voces de otros enunciados, ya sea para apoyar o contradecir los puntos de vista del enunciador (Martínez, 2002, p.21). En consecuencia, entre la dinámica discursiva de los sujetos se construye el significado o semantización del enunciado o discurso.

Dentro de esta lógica, el locutor toma un rol o posición previa a la construcción del discurso que le permite posteriormente, convertirse en enunciador en el momento en que acompaña ese rol asumido con características que median el discurso, ya sea por el lenguaje o por las expresiones que utiliza. Ahora bien, el enunciatario se constituye en el momento en que el locutor como responsable de la construcción del discurso, se hace una idea de interlocutor con muchos o pocos conocimientos del tema y con quién puede tener una relación de lejanía o cercanía, desde esta relación, elabora su discurso usando unas características lingüísticas especiales bajo un contexto específico.

Por ende, todo enunciado o discurso, como lo sugiere Martínez (2002), se enmarca dentro de un género discursivo o práctica social enunciativa, ya sea publicitario, informativo, expositivo u otro, y de estos dependerá la forma léxica, sintáctica y organizativa que tomará el enunciado, pues cada género tiene propósitos enunciativos diferentes y un contrato de habla global que a su vez permite caracterizarlo.

En línea con lo anterior, durante la interacción entre sujetos discursivos, se establece de manera implícita, un contrato social de habla constituido por las convenciones lingüísticas

que comparten, correspondientes al estilo y tradición del género discursivo en el que se enmarquen. (Martínez, 2004). Para este caso, el género discursivo de interés es el argumentativo, puesto que permite persuadir o convencer acerca de un tema por medio del planteamiento y defensa de una tesis sustentada en perspectivas propias y voces ajenas o en una polifonía de voces, es decir, enunciados válidos y coherentes en los cuales se evidencian los roles de enunciador con la intención y el propósito respecto al enunciatario.

Por tanto, el contrato social de habla se establece según Martínez (2004) desde la intención (objetivo del discurso) y el propósito (respuesta activa del enunciatario); elementos que permiten a su vez determinar el género discursivo correspondiente. Por ejemplo: si la intención es contar algún suceso, el discurso se enmarcaría en el género narrativo, si se desea convencer sobre un tema determinado se emplearía el género argumentativo. Lo anterior, permite inferir que contrato social de habla y género discursivo son elementos dentro de la situación de enunciación que no se pueden desligar y que a su vez se construyen de la interacción lingüística de los sujetos.

En suma, se puede comprender el lenguaje como discurso desde una mirada de construcción social, en la cual se involucran diversos sujetos discursivos que crean y asumen posiciones en el enunciado por sus relaciones intersubjetivas en el intercambio escrito, y se encuentran enmarcados en un contexto construido desde los conocimientos compartidos y el tipo de relación existente entre ellos. Así mismo, el lenguaje como discurso toma sentido si se logra un dominio y conciencia de la comunicación entre los sujetos involucrados, la cual es influenciada por la intencionalidad del género discursivo y el propósito del enunciador para con su enunciatario.

Ahora bien, con el fin de atender a una enseñanza contextualizada del lenguaje que parta de propósitos reales, con sentido y que sea significativa para el proceso de formación profesional, las instituciones de educación superior han desarrollado diversas propuestas con

el fin de lograr una alfabetización académica que les permita a los estudiantes participar de las comunidades discursivas; por lo que a continuación se especifica la propuesta desarrollada por la Universidad Tecnológica de Pereira.

3.5. Propuesta para el fortalecimiento de la escritura, la lectura y la oralidad en la UTP

De acuerdo con el panorama anterior son diferentes los esfuerzos que se han realizado para atender a las problemáticas de escritura de los estudiantes universitarios, específicamente la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira ha diseñado una propuesta con la que se pretende, desde las diferentes asignaturas del plan de estudios, abordar una serie de énfasis metodológicos que son distribuidos y complejizados desde el primero hasta el octavo semestre, atendiendo al desarrollo de competencias en lectura, escritura y oralidad.

Con la estrategia establecida, se pretende trabajar procesos tales como la lectura literal, la comprensión interpretativa, la comprensión argumentativa y la comprensión crítica valorativa.

A su vez, la propuesta busca el desarrollo de nuevas competencias en la escritura, porque son procesos que están articulados, por tal motivo apunta a la producción textual de informes de lectura, al desarrollo de propuestas que impliquen la lectura comentada, y la realización de reseñas críticas, así como al reconocimiento de la intertextualidad y de la importancia de las normas de citación como APA, además la propuesta busca fortalecer la escritura de textos argumentativos como el ensayo, solicitado de manera constante en los procesos de formación universitaria. Ahora, con el enfoque dado a la propuesta, desde todas las áreas en los distintos semestres se apuesta de manera integral al desarrollo de las diversas competencias comunicativas.

Lo que se pretende con este proyecto es acompañar al estudiante en sus prácticas de lectura y escritura para que mejoren sus competencias a lo largo de la carrera, por lo tanto la estrategia también tiene como finalidad involucrar a los docentes, para que se comprometan con el desarrollo de un buen nivel de la escritura académica de los estudiantes de pregrado, en busca de garantizar un proceso de alfabetización. Cabe resaltar que la propuesta expuesta anteriormente se encuentra en curso, por lo que no se puede dar cuenta de cuál ha sido su impacto, aunque se espera que permita mejorar en gran medida los procesos escriturales de estudiantes.

Finalmente se hace necesario desde la presente investigación, comprender las transformaciones que alcanzan los estudiantes en los procesos de escritura, al enfrentarse a nuevas situaciones de comunicación que les reclama el desarrollo de competencias para participar en las propuestas relacionadas con distintas disciplinas y aprender en la universidad, desarrollando además tareas a las que no estaban habituados en la básica secundaria, adquiriendo conciencia de sus propias formas de leer y escribir mediante procesos más reflexivos.

4. Metodología

En el siguiente apartado se presenta el marco metodológico que constituye la ruta para desarrollar el proyecto de investigación y analizar la información recogida respecto a los procesos de escritura de los estudiantes que conforman el caso de I semestre, del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, en función de alcanzar los objetivos propuestos. En este marco, se presenta el tipo y diseño de investigación, la unidad de análisis y de trabajo, los instrumentos y el procedimiento a seguir.

4.1. Tipo de investigación.

El tipo de investigación que compete el presente proyecto es de carácter cualitativo. En este caso, se pretende una comprensión profunda y holística de una realidad: la escritura académica de los estudiantes universitarios. Durante el proceso de estudio e indagación se procura estar inmerso en el contexto y establecer una relación estrecha con el objeto a investigar; esto permite evidenciar los avances o posibles obstáculos de los estudiantes en cuanto a la escritura y así, comprender sus transformaciones.

4.2. Diseño de investigación.

El diseño de investigación del proyecto se corresponde con el estudio de caso, metodología que busca conocer y comprender de manera exhaustiva cómo funcionan todas las partes de un fenómeno en particular, ya sea social o educativo, y así crear supuestos, que en este caso, conciernen a la escritura académica y las transformaciones que se pueden evidenciar a lo largo del proceso de formación de los estudiantes de la carrera de pregrado de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

Se trata específicamente de un estudio de caso simple, ya que se centra en conocer un fenómeno en particular, como lo plantea Durán (2012) este tipo de estudios constituye “una

forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad...” (p 121) en este caso se pretende comprender las transformaciones en los procesos de escritura de un grupo de estudiantes de I semestre de Licenciatura en Educación Básica Primaria que cursan la asignatura Competencias Comunicativas Y Tic I.

Ahora bien, cabe anotar que el caso aquí abordado aporta a un estudio de caso múltiple (objeto del semillero de investigación) en el que se estudian los sujetos de los semestres I y II.

4.3. Unidad de análisis:

La unidad de análisis de la presente investigación es la escritura académica de textos argumentativos, de los estudiantes de pregrado del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria.

La producción académica implica procesos de argumentación, análisis y puesta en marcha de la capacidad crítica, además se ve influenciada por las diferentes disciplinas, por lo que de esta manera no solo permite la construcción de nuevos saberes, sino también el acercamiento a conocimientos sustentados en diferentes fuentes de información como libros, artículos, entre otros.

En este caso, la escritura académica se evidencia desde la producción de ensayos argumentativos de acuerdo con el género discursivo establecido, entendiendo, tal como lo plantea Martínez (2007), que el discurso constituye el fundamento epistemológico que facilita la relación con la argumentación, enmarcada dentro de la situación de enunciación, es decir, que los argumentos constituyen una forma de organizar el discurso y atienden a la situación de enunciación que pretende crear el autor por lo que se tiene en cuenta la presencia de un enunciador, enunciatario y lo enunciado, así como aspectos asociados a la macroestructura y

la superestructura que hacen parte del género discursivo y que constituyen la base de la unidad de análisis, teniendo en cuenta también aspectos de imagen del texto.

4.4. Unidad de trabajo.

La unidad de trabajo de la presente investigación está conformada por seis estudiantes del caso de I semestre del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria que cursan la asignatura de Competencias Comunicativas y TIC I. Los estudiantes se categorizaron en los niveles de desempeño: alto, medio y bajo, teniendo en cuenta las notas recogidas por el profesor de la asignatura antes referida en el primer semestre. A continuación, se presenta una caracterización de la unidad de trabajo, según los casos (tabla 1):

Tabla 1: *Caracterización de unidad de trabajo.*

Caso	Participantes Rango de edad: entre los 17 y 20 años.	Asignatura	Nivel de desempeño
I semestre	1	Competencias Comunicativas y TIC I	Alto
	2		Alto
	3		Medio
	4		Medio
	5		Bajo
	6		Bajo

4.5. Instrumentos.

En este trabajo se implementan diferentes instrumentos para la recogida y análisis de información, tales como: rejillas de valoración de las producciones escritas, entrevista a docentes (sobre sus criterios de intervención y revisión), entrevista a estudiantes (correcciones y el sentido que le ven respecto a sus dificultades y transformaciones en la escritura académica) y observación no participante.

La rejilla de valoración de la producción, fue diseñada en el marco del proyecto “Transformación en la escritura académica de estudiantes de posgrado”, la cual se construyó después de jornadas de estudio sobre el género discursivo interactivo, socialización y revisión por parte de pares expertos y pruebas piloto, de manera que se aplicó en dos momentos: inicial y final, a los ensayos de 6 estudiantes de I semestre que se encuentran cursando la asignatura de Competencias Comunicativas y TIC I.

La rejilla de valoración de las producciones escritas de los estudiantes está compuesta por cinco categorías que son: Locutor-Enunciador, Interlocutor-Enunciatario, El tercero-Lo Enunciado, Superestructura y Macroestructura, a partir de dichas categorías se concretan seis preguntas que permiten evaluar los textos escritos y que a su vez se responden a partir de la revisión del cumplimiento o no de 4 subcategorías. Tal como se muestra a continuación.

Tabla 2: *Rejilla para el Análisis de Ensayos*

Eje de análisis	Pregunta	Subcategorías	Valoración		Ejemplos	Respuesta a la pregunta con comentario/justificación.
			Sí	No		
Locutor / Enunciador	¿Se posiciona el estudiante como locutor/enunciador de su texto?	<p>Uso consistente de voces elocutivas</p> <p>Personas gramaticales generalmente utilizadas en el texto académico que deben mantenerse (primera del singular o del plural, impersonalidad).</p> <hr/> <p>Posicionamiento teórico</p> <p>Claridad conceptual de quien escribe que se evidencia en la apropiación de conceptos.</p>				
	¿Se evidencia una intención argumentativa académica?	<p>Presencia de argumentos de autoridad pertinentes.</p> <p>Referencia a los postulados de</p>				

		<p>autores propios del campo disciplinar y que gozan de cierto estatus o reconocimiento.</p> <hr/> <p>Uso adecuado de normas de citación</p> <p>Uso adecuado de normas que demuestran la claridad y correcta forma de traer enunciados para apoyar lo que se dice.</p>	
Interlocutor / Enunciatario	¿Se reconoce la presencia de un interlocutor/enunciatario en el texto?	<p>Evidencia de procesos de corrección y reescritura</p> <p>Cuidado en el nivel de formalidad (evita inconcordancias gramaticales, errores ortográficos y gazapos) (Enmendaduras/tachones)</p> <hr/> <p>Presentación de información clara y suficiente para el interlocutor.</p> <p>El tema se presenta con información que es detallada suficientemente y además es explícita, se ofrece al lector con claridad.</p> <hr/> <p>Evidencia de ayudas para que el lector pueda entender el texto</p> <p>Utiliza algunos procedimientos para ayudar al lector como: aclaraciones, ejemplificaciones, citas, entre otras.</p> <hr/> <p>Manejo del léxico esperado para el interlocutor.</p> <p>Uso de enunciados pertinentes para la comunidad académica del ámbito educativo a quien se dirige, con el propósito de convertirla en aliada.</p>	

El tercero/ Lo enunciado	¿Se identifica un contenido o dominio específico en el texto?	<p>Tema Corresponde al contenido o dominio que ha sido escogido para tratar en el texto y que en este caso responde al sugerido en la consigna.</p> <hr/> <p>Léxico Uso de léxico formal y especializado.</p> <hr/> <p>Modo de organización discursiva: Predominio de los modos de organización explicativo y argumentativo</p> <hr/> <p>Imagen construida de lo tercero. Se refiere a la relación entre el enunciador y el tercero que privilegia la tonalidad apreciativa racional y se expresa a través del uso de modalizadores.</p>
Superestructura	¿Se identifica la organización superestructural de un ensayo? (Silueta del texto)	<p>Título de acuerdo con la tesis Enunciado que encabeza el texto y que sugiere la tesis.</p> <hr/> <p>Introducción y/o contextualización. Apartado que contextualiza, presenta el tema y despierta el interés del interlocutor.</p> <hr/> <p>Explicitación de la tesis Proposición que evidencia el punto de vista de manera concreta.</p> <hr/> <p>Desarrollo argumentativo Serie de párrafos en los cuales se presentan argumentos lógicos que se desarrollan de manera coherente y que sustentan la tesis propuesta.</p>

Conclusión de regreso a la tesis Apartado que resume las premisas y/o argumentos tratados, reitera la tesis y cierra el texto.		
Macroestructura: Se refiere a la selección de ideas principales y la jerarquía de estas en el texto.	¿Se evidencia una organización jerárquica y progresiva de las ideas?	Ideas principales y secundarias Organización de párrafos alrededor de una idea principal que se apoya con ideas secundarias.
Ideas principales y secundarias. Tema principal y subtemas. Una jerarquía con orden lógico.		Progresión temática Procedimiento que evidencia el desarrollo del tema objeto de la investigación largo del texto, lo cual supone evolución del tema mediante remas
		Cohesión léxica y gramatical Uso de mecanismos cohesivos que ayudan a establecer relaciones entre las diferentes partes del discurso (sustitutos, conectores, deixis, elipsis).
		Signos de puntuación Uso de signos que contribuyen a establecer las relaciones semánticas entre las proposiciones.

El otro instrumento que se emplea en la investigación para la recolección y el análisis, es la entrevista, entendiéndola como una estrategia fundamental para obtener y revelar información de manera detallada y profunda, desde el dialogo y el contacto con los sujetos, en este sentido Denzin y Lincoln (2005, citados en Vargas, 2012) plantean que “la entrevista es una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p 121) y de esta manera

lograr que la investigación tenga más objetividad. (Anexo 1). Dicho instrumento se le aplica al docente de la asignatura Competencias Comunicativas y TIC I, así como a los seis estudiantes participantes del caso, con el objetivo de tener en cuenta las percepciones respecto a su proceso escritural (obstáculos y progresos) y frente a las transformaciones que lograron obtener; a partir de los ejercicios de lectura crítica, revisión y corrección de sus propios escritos.

De otro lado, en la entrevista del docente se indaga sobre las razones por las cuales él cree que algunos estudiantes muestran avances en su escritura académica y otros no, también se busca esclarecer qué intervenciones pedagógicas considera que son las que potencian esas mejoras en los estudiantes desde su práctica de enseñanza.

4.6. Procedimiento

Esta investigación se desarrolla en dos fases, las cuales dan cuenta de los objetivos planteados inicialmente:

- **Fase 1: Estado inicial**

En esta etapa del procedimiento se realiza la recolección de los ensayos iniciales de los estudiantes, que deben escribir de manera individual; para esto se les da la consigna:

“Escribe un ensayo de máximo 2 páginas en el que argumentes el sentido de la formación de licenciados para la transformación de las prácticas educativas”. Posteriormente, este ensayo es analizado a partir los parámetros de la rejilla de valoración de las producciones escritas.

(Tabla 2).

- **Fase 2: Estado final**

Hacia el final del semestre y de la asignatura, se solicita nuevamente un ensayo a los estudiantes, el cual se analiza a partir de los parámetros de la rejilla de valoración (Tabla 2). Con todos los insumos anteriores se pretende comprender las transformaciones en la escritura académica (textos argumentativos) de los estudiantes de I primer semestre de la

Licenciatura en Educación Básica primaria. Además durante esta fase se realizan las entrevistas a los 6 estudiantes seleccionados por cada nivel y al profesor titular de la asignatura, con el fin de reconocer algunas concepciones acerca de los procesos escriturales y desde los roles que desempeña cada uno (docentes y estudiantes).

A continuación se presentan los momentos metodológicos de la investigación:

Tabla 3: Momentos metodológicos

	Momentos		Persistencias y transformaciones
	Antes: Ensayo Inicial	Después: Ensayo Final	
Semestre I	Género discursivo, situación de enunciación, superestructura y microestructura	Género discursivo, situación de enunciación, superestructura y microestructura	

5. Análisis de la información.

En el presente capítulo se realiza la descripción y análisis de la información recogida por medio de los ensayos y sus respectivas valoraciones, y las entrevistas aplicadas a estudiantes y docente de la asignatura Competencias Comunicativas y TIC I del caso I semestre, del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, con el fin de determinar las transformaciones en la escritura académica.

El análisis está conformado por tres apartados: análisis de dimensiones de valoración de ensayos, análisis de la entrevista realizada a los estudiantes y análisis de la entrevista realizada al docente, los cuales se desarrollarán a continuación.

5.1. Dimensiones de valoración de ensayos.

En este primer apartado se concreta el análisis de las cuatro dimensiones que se tuvieron en cuenta en la valoración de los ensayos de los estudiantes, en los dos momentos: ensayo inicial y el ensayo final. Cabe anotar que en las producciones de los dos estudiantes ubicados en cada nivel de desempeño (alto, medio y bajo) se analizaron las dimensiones: locutor-enunciador, interlocutor-enunciatario, lo tercero-lo enunciado, superestructura y macroestructura.

Las convenciones que se usarán en este apartado son:

S: Sujeto

Ens: Ensayo

P: Pregunta

5.1.1. Locutor / Enunciador

En el análisis de esta dimensión se tuvo en cuenta la capacidad de los estudiantes para posicionarse como locutores de sus textos a través de una intención argumentativa a lo largo del escrito, teniendo en cuenta el uso adecuado de las voces elocutivas, la trascendencia de lugares comunes a un posicionamiento teórico claro y el empleo de voces de autoridad y manejo de los recursos de citación.

▪ Nivel bajo

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir del análisis de los ensayos correspondientes a los estudiantes pertenecientes a este nivel, es posible determinar, para la dimensión *locutor-enunciador* una serie de vacíos, debido a que, en la escritura inicial los estudiantes no logran posicionarse como locutores de los textos que escriben, tampoco asumen una postura argumentativa, lo que conlleva a que no logren trascender de lugares comunes, o empleen consistentemente una voz elocutiva, así como a que no se vea claramente un posicionamiento teórico en los textos producidos, de esta manera se evidencia como lo afirma Carlino (2004) un “desaprovechamiento del valor epistémico del escribir”, es decir que los sujetos no tienen en cuenta que la escritura es un proceso que permite transformar y adquirir conocimientos, solo se centran en dar un punto de vista sin argumentos de autoridad, como se evidencia en los siguientes ejemplos:

“Considero esto importante porque la educación es fundamental, porque podemos brindar mas que enseñanzas aprender mas tambien cada dia de los niños...” (S2, Ens1)

“Así, en un futuro ellos harán una Colombia mas competitiva con otros países y poder ser los mejores a nivel educativo y laboral” (S1, Ens1)

Sin embargo, es de resaltar que, en ambos momentos de la escritura (inicial-final), los sujetos incorporan sus propios puntos de vista, los cuales son defendidos con argumentos

subjetivos o bien de sentido común; evidenciándose un esfuerzo por asumir postura desde el tema planteado a través de la consigna y transmitir sus planteamientos a un interlocutor, aunque lo expuesto no responde a un contexto académico, como se observa en los siguientes ejemplos:

“Con esto podemos decir que sí importa el sentido de formación de un licenciado, por ende, este debe “actualizarse” cada cierto tiempo debido a que cada generación de niños es diferente y “exigen” maneras diferentes de aprendizaje” (S1, Ens1)

“Es importante porque al ser licenciados vamos a formar personas, es un papel muy importante porque es un educador portador de varios saberes” (S2, Ens1)

En contraste con el ensayo final, se evidencian avances en cuanto al uso consistente de voces elocutivas, lo que se precisa en el caso de uno de los estudiantes, sin embargo se siguen presentando dificultades con respecto al posicionamiento como locutores de los textos, ya que su comprensión sobre este aspecto se reduce a la confusión del mismo con la figura de autor de las producciones escritas. No obstante siguiendo a Martínez (2004) “El locutor instaure no sólo la presencia del interlocutor en el texto, sino también la presencia de otros y su propia presencia” (p 45) y trasciende la posición del autor.

Como lo evidencia el siguiente fragmento, el sujeto 1 logra emplear adecuadamente las voces elocutivas a lo largo del texto, sin embargo no involucra voces de autoridad y no emplea recursos de citación:

“se forma a los licenciados con el fin de ser buenos profesores ayudando día a día con la formación de los niños no solo académicamente si no en la formación como persona. una formación centrada en el alumno y con un metodo de calificación cualitativa y no cuantitativa” (S1 Ens 2)

Asimismo, en las producciones escritas del sujeto 2 se siguen presentando las mismas dificultades ya que en el ensayo final se evidenció copia literal (plagio) de una página de internet, lo cual puede deberse a una concepción de la escritura desde un carácter privado, donde se escribe para cumplir con lo solicitado y se recurre a procesos de transcripción más que a la construcción del conocimiento, ya que como lo sugiere Serrano et al (2012), “existen prácticas de escritura académica que exigen recuperar información más que construirla y transformarla” (p.106). Además, lo anterior da cuenta de la falta de consciencia respecto de la escritura y de la necesidad de configurar a un otro que lee, en ocasiones para aprender y construir a partir de lo escrito.

Finalmente, es de resaltar que en esta categoría no se evidencian grandes avances, ya que los estudiantes logran transformar solo el uso de las voces elocutivas lo que refleja la incapacidad que persiste para asumirse como autores dentro del campo disciplinar puesto que “prevalece un interés por las entregas finales de los textos y casi nadie se preocupa por el proceso mismo de composición” (Serrano et al, 2012, p. 104), además, no se asume la escritura como proceso que implica tareas de revisión y reescritura.

▪ **Nivel medio:**

El análisis de la escritura inicial, de ambos estudiantes ubicados en el nivel medio, deja en evidencia que no hay un posicionamiento de estos como locutores de sus textos, ya que no hacen un uso consistente de voces elocutivas en los escritos. Además no hay una postura argumentativa, es decir no trascienden lugares comunes, por lo que tampoco se evidencia claridad conceptual. Tal como lo demuestran los siguientes ejemplos, en los cuales la postura argumentativa presenta inconsistencias, ya que parte de la subjetividad y la intuición, por lo tanto los argumentos que presentan tienen poca validez académica y no son suficientes para

lograr el propósito de convencer al interlocutor: *“cada licenciado no tiene que seguir un modelo Tiene que hacer un cambio, para que la educación en básica primaria sea diferente y que los alumnos queden con buenos bases para la vida”*. (S1 Ens 1)

“Como bien sabemos la educación en nuestro país esta empeorando cada vez más/afortunados sean los que se están formando y los que se van a lograr formar en alguna licenciatura ya que de ellos depende el cambio depende de ellos” (S2 Ens 2.)

Los anteriores ejemplos, dan cuenta además de que en los escritos, no hay una intención claramente argumentativa, de hecho no hay una tesis que se pretenda desarrollar, o esta no está planteada de manera explícita y clara, en tal sentido, las producciones también carecen de argumentos de autoridad, ya que no hay una consideración por parte de los estudiantes, respecto a la polifonía que debe caracterizar los textos argumentativos para dar validez a los planteamientos, aun así presentan sus puntos de vista:

“cada licenciado no tiene que seguir un modelo Tiene que hacer un cambio, para que la educación en básica primaria sea diferente”. (S3 Ens 1)

“asi que afortunados sean los que se están formando y los que se van a lograr formar en alguna licenciatura”. (S4 Ens 2.)

En ambos sujetos, se hacen evidentes las dificultades para posicionarse como locutores de sus escritos, ya que en ninguno de los dos ensayos (escritura inicial y final) se evidencia avance alguno en cuanto al uso consistente de las voces elocutivas; además persiste la falta de claridad conceptual o posicionamiento teórico, lo que se evidencia en las limitaciones de los textos para trascender lugares comunes.

Cabe anotar que las dificultades descritas pueden deberse a que al no haber una intención argumentativa no hay el empleo de argumentos de autoridad, debido a la falta de conciencia del género discursivo solicitado y de la formalidad de la escritura, incluso en lo referido al empleo de normas de citación, lo que podría deberse a que la escritura es asumida como un medio para reproducir los apuntes tomados en la clase o extraídos de las lecturas propuestas y no se aborda de manera autónoma para reconstruir el conocimiento y desarrollar la propia voz, además porque se concibe la escritura como un producto cuyo único destinatario es el docente, como lo plantean Rincón y Gil (2010) “es recurrente que la evaluación ubique al docente como único referente de juicio sobre los desempeños logrados en lectura y escritura por parte de los estudiantes” (p. 415) y desde esta perspectiva podría perderse el carácter profundo de la producción al asumirse como una tarea, en la que lo fundamental es que aparezcan los términos solicitados. Por otra parte, es claro que los procesos de formación previos a la universidad, enfatizan en la lectura y escritura de textos narrativos y expositivos, y poco se profundiza en la argumentación y en las lógicas del convencer y el persuadir a partir del discurso empleado.

En este sentido, los estudiantes presentan dificultades para asumirse como escritores, para hacerse cargo de sus producciones porque “Posiblemente repiten modelos y esquemas elaborados en la escuela, modelos que son insuficientes para abordar las complejidades propias del conocimiento de las disciplinas académicas” (Serrano, 2010, p. 87) ya que estaban habituados a tareas de escritura orientadas a fines evaluativos y se generaban pocos espacios para la argumentación.

▪ Nivel Alto

De acuerdo con los resultados presentados en la dimensión Locutor/Enunciador, los estudiantes en sus escritura iniciales demuestran dificultad para posicionarse como autores,

puesto que demuestran no tener la suficiente claridad respecto a las prácticas educativas y se refiere a unas responsabilidades del docente y el estudiante en un proceso de enseñanza y aprendizaje, por otro lado al afirmar que para que el aprendizaje sea efectivo depende únicamente de la actitud del estudiante pone de manifiesto vacíos conceptuales, en este sentido, Castro y Sánchez (2013) plantean que el “pensamiento intuitivo es útil en determinados contextos, pero no lo es en el académico, que requiere de modos de pensar específicos y de argumentaciones construidas en función de esas formas de conocimiento también específicas” (p. 502), es decir, que no basta con expresar comprensiones producto de las situaciones vividas o interpretaciones logradas por el sentido común sino que se debe trascender para lograr construir la propia voz a partir del conocimiento de la comunidad discursiva de la cual se hace parte, dicha dificultad se refleja en el siguiente ejemplo:

“En cuanto a la transformación de prácticas educativas va de mano tanto del licenciado como el estudiante, del licenciado para que su método de enseñanza sea entendible para cada uno de los estudiantes y del estudiante para que su saber y aprendizaje sea efectivo depende, de su actitud para entender la clase y disposición por si no logra entender un tema, solo tener la paciencia para manejarlo de la mejor manera” (S5, Ens 1)

Sin embargo, respecto a la escritura final, los sujetos logran posicionarse como locutores/enunciadores de sus textos ya que asumen el rol de estudiantes de licenciatura, que iniciando su proceso, reflejan la búsqueda de la construcción de su propia voz a partir de procesos de producción reflexivos y críticos acerca de lo que pretenden escribir, ya que, demuestran mayor claridad conceptual, y logran referirse con propiedad a temas relacionados con la formación del docente, hasta convocar voces de autoridad, manejando conceptos asociados a la disciplina y respondiendo a una de las exigencias de la escritura académica que según Castro y Sánchez, (2013) hace referencia a la capacidad para tomar postura, para conceptualizar y particularmente para justificar, incluso con los aportes de otros, los propios

planteamientos, como lo afirman dichos autores, la escritura académica “...tiene sentido en la medida en que el productor de un texto es capaz de tomar postura frente a los problemas o fenómenos propios del área de conocimiento en el que se encuentra involucrado...” (P. 485). Se puede evidenciar a continuación las transformaciones logradas por los estudiantes desde un mejor posicionamiento teórico:

"La transformación no solo sería desde la parte teórica, materias establecidas, también considero que es importante la educación personal, como lo son valores, principios, cultura ciudadana, finanza personal. Materias no establecidas en las instituciones pero como maestros sería de satisfacción poder realizarlas en unos cuantos espacios" (S5, Ens2).

Teniendo en cuenta lo anterior, al respecto Hyland (2002, citado en Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega y Bañales, 2011) considera “que para marcar su posición, los escritores de textos académicos deben ir más allá de sus proposiciones, conseguir que esa posición sea visible a través de las palabras” (P. 107) lo que sugiere un posicionamiento teórico que obedezca al contexto universitario.

Otro de los avances identificados, que permite a los sujetos la construcción de su imagen como locutor enunciator, es el uso de voces de autoridad entendiendo la necesidad dentro de la comunidad académica de respaldar los planteamientos con autores reconocidos y de credibilidad dentro de la disciplina, con el fin de potenciar los argumentos, como lo plantean Aguilar y Fregoso (2013) al definir el uso de recursos de citación como “la interacción entre otras autoridades académicas y el autor del escrito. Son textos integrados al discurso que sirven para apoyar los argumentos. Además de ser constitutivas de la argumentación” (p. 420) situación que se evidencia en el ejemplo:

“Si un licenciado no tiene las bases necesarias para ejercer su carrera, este no aportara nada bueno a la sociedad.

El docente debe tener 3 ejes para una formación efectiva como lo estableció Figueroa planteado para el ministerio de educación...". (S 6, Ens 2)

De acuerdo con lo planteado, la intertextualidad es una característica propia de los textos académicos, ya que es necesario establecer diálogos, que permitan tejer la voz propia con la de otros autores aprobados dentro del campo disciplinar en cuestión, para consolidar las propias ideas y posturas, atendiendo a las exigencias de la comunidad académica y del género discursivo, llegando a crear una serie de significados que permitan mayor probabilidad de aprobación por parte del lector potencial y fortalecer la dinámica del discurso que se desarrolla.

5.1.2 Interlocutor/ Enunciatario

Al realizar el análisis de esta dimensión se tuvo en cuenta si los ensayos estudiados contaban con la presencia de un interlocutor, y permitían al lector representarse el tipo de enunciatario, teniendo en cuenta la presentación de información clara y suficiente, las ayudas empleadas para el lector, el léxico esperado de acuerdo al contexto de comunicación y si se evidenciaban en los escritos, procesos de revisión y reescritura que respondieran al nivel de formalidad de un texto académico.

▪ Nivel bajo

Respecto a la dimensión Interlocutor/enunciatario, se evidencia en las primeras producciones que, los estudiantes tratan de dar información clara para que sus lectores puedan comprender lo que quieren decir, pero en ocasiones los planteamientos conducen a las mismas ideas, por lo tanto solo hay un intento por modificar las palabras.

Ahora bien, el léxico empleado en los ensayos de alguna manera es el esperado, es coloquial y sencillo, y refleja además la condición de los sujetos, como estudiantes de primer semestre. Algunos ejemplos, así lo evidencian:

“Por ejemplo, se dice que estamos en la “era de la tecnología”, por ende, no se puede excluir los aparatos electrónicos de las aulas de clase, al contrario, hay que incluirlos y utilizarlos de manera educativa de esta manera los niños aprenderán mas fácil.” (S1 Ens1)

“Es importante porque al ser licenciados vamos a formar personas, es un papel muy importante porque es un educador portador de varios saberes.” (S1 Ens1)

Sin embargo, en general, en los escritos no se establece claramente la figura del interlocutor, lo que concuerda con una de las dificultades asociadas a la escritura académica, referida por Carlino (2004), en la cual señala las falencias de quien escribe para “concebir al lector”, es decir, una de las principales faltas que se puede cometer en la escritura de textos académicos, es que no se fije una imagen clara, coherente y respetuosa del interlocutor. Lo que de alguna manera pudo haber ocurrido con los escritos, pues al parecer se desconoce el rigor de este tipo de discursos y por ende se obvian los elementos que conforman de manera particular cada situación de enunciación, al punto de asumir que se escribe igual para cualquier destinatario.

En relación con los ensayos finales, se evidencia que el desarrollo de la asignatura y la formación en las diferentes áreas durante el semestre, logro incidir en el fortalecimiento de la competencia enciclopédica, pues el léxico se amplió considerablemente, e incluso los estudiantes hicieron uso de un lenguaje más formal en sus producciones, dando cuenta de su actual proceso de formación profesional.

Los cambios, permiten identificar en términos generales que, si bien al final del proceso los estudiantes intentaron construir una imagen más clara acerca de sus posibles lectores como sujetos sociales que se desenvuelven en el ámbito educativo, aun presentan dificultades

para argumentar y desarrollar de manera coherente los planteamientos, y por ende para convencer sobre el tema en cuestión. Además de lo anterior, en los escritos no hay ayudas para que el lector pueda comprender el tema, por lo tanto no existe la posibilidad de convertir a los lectores en aliados u opositores, pues como lo afirma Martínez (2004) el locutor se propone conseguir de su interlocutor “un acuerdo o desacuerdo, y construir a su vez una imagen de este interlocutor en tanto que Enunciatario. El interlocutor por su parte al percibir y comprender enunciados que el locutor emite, adopta una postura activa de respuesta” (p 44) por lo tanto los estudiantes aún no tienen conciencia de la presencia de un interlocutor en sus textos, es decir desconocen el rol del lector.

Algunos ejemplos:

“de los niños no solo académicamente si no en la formación como persona. una formación centrada en el alumno y con un metodo de calificación cualitativa y no cuantitativa. durante mucho tiempo la educación está tratando de evitar las rutinas haciendo nuevas prácticas lúdicas, reflexivas y críticas.” (S 1 Ens 2)

A partir del anterior análisis es posible determinar que los sujetos no hacen procesos de reflexión ni de reescritura de sus textos, según lo visto de manera general y según lo encontrado en lo producido por el sujeto 2 en el ensayo final.

▪ **Nivel Medio:**

De acuerdo con el análisis de la producción inicial, no se evidencia la presencia de un interlocutor en los textos, ya que la información que se presenta en los escritos de los estudiantes que se ubican en el nivel medio, no es clara ni acorde para sus interlocutores, por lo que carece de profundidad, desarrollo y claridad teórica. Además en muchos casos las ideas expuestas se tornan redundantes, no se emplean ayudas para facilitar su lectura y si bien

el léxico es claro, podría no ser el más apropiado para su interlocutor; ya que las expresiones no cumplen con un nivel de formalidad, lo que hace evidente que no se da un contrato social de habla y que el propósito único de la escritura era “cumplir con una solicitud”, en esta caso de orden externa, o en otras palabras, realizar una tarea asignada por el docente. En el siguiente ejemplo se evidencia el poco cuidado en el nivel de formalidad:

“porque de un licenciado en pedagogia aprendemos las bases y valores para nuestras vidas”. (S3, Ens 1)

“nuestros “queridos” dirigentes no es que se preocupen mucho por esto y por lo tanto menos por la educación, así que afortunados sean los que se están formando y los que se van a lograr formar en alguna licenciatura ya que de ellos depende el cambio”. (S4, Ens 1.)

Ahora bien, en lo referido al escrito final, cabe anotar que persisten las dificultades en la producción académica, además en el escrito del sujeto 4 se evidenciaron retrocesos en cuanto a procesos de reescritura o el cuidado de la formalidad, puesto que pasó por alto errores de ortografía, y ello da cuenta de la poca importancia que se le da al lector. Situación que podría deberse a que los estudiantes expresan mayor preocupación sobre qué escribir respecto al tema, sin hacerse una representación de lo que espera leer el interlocutor y las respuesta de este respecto a lo que lee, como lo sugiere Flower (1979) y Sommers (1980) “los estudiantes escriben teniendo presente sólo el tema sobre el que redactan, sin considerar lo que precisarían su lectores” (Citado en Carlino, 2003, p. 411). Situación que se refleja en el siguiente ejemplo:

“El alumno requiere un licenciado que lleve más allá, el pensamiento de el niño (~~necesita~~) (analisis, científico, critico)” (S3, Ens 2)

“...ellos tienen que adaptarse, apoyarse de las cosas nuevas para mejorar las practicas educativas y con ellos preparar mejor a sus estudiantes para lo que podria pasar obviamente sin dejar atrás la historia, porque desde cierto punto de vista las cosas que están sucediendo. Pueden suceder, ya sucedieron en el pasado, de formas algo distintas, quizá menos evolucionadas, pero con la misma relación” (S4, Ens 2)

Teniendo en cuenta lo evidenciado en los ejemplos, los estudiantes además desconocen el potencial epistémico ya que encaran la escritura para contar experiencias, hechos o plasmar las ideas tal como surgen en su pensamiento, por lo que al parecer, no se comprenden los procesos escriturales como “un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2003, p. 411).

▪ **Nivel Alto**

De acuerdo al análisis realizado en este nivel se evidencia que en los primeros escritos no se construye una imagen clara del interlocutor, puesto que si bien hay un interés por el cuidado en la presentación del texto respecto a su estética o a los aspectos de forma, como evitar tachones, inconcordancias gramaticales, hacer una letra legible, entre otros, no se presenta de forma clara la información o no se abarcan completamente las ideas, dicha situación puede presentarse de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2006) debido a que “El escritor novel o novato, ya se trate de niños o de adultos poco acostumbrados a escribir, tiende a contar lo que conoce tal como lo sabe, más que tratar de adaptarse al lector” (p. 40). Aun así, las escrituras finales respecto a las iniciales, evidencian transformaciones en la representación del potencial interlocutor, por lo que los sujetos empiezan a hacer uso de ayudas para el lector como la presentación de aclaraciones, ejemplos, comparaciones, entre otros, ejemplo de ello es el siguiente fragmento de uno de los escritos de los estudiantes de nivel alto:

"como ejemplo de esto podemos poner: que a través de la educación la hija de un campesino puede ser médico..." (S5, Ens 2), en el cual se evidencia la intención de convencer y a la vez persuadir, a través de la presentación un ejemplo y comparación.

De otra parte, en los escritos también se identifica un léxico esperado para la comunidad académica, es decir propio del ámbito educativo, tal como se muestra en los siguientes ejemplos: *"...No tendrá que hacer el papel de un padre pero de alguna u otra manera va a impactar la vida del niño, adolescente..." (S5, Eny 1)*

"...aprenden lo que será para el resto de sus vidas, como lo es el leer, escribir, conceptos culturales, cálculo básico (sumar, restar, multiplicar, dividir), por ende..." "que haga posible su desarrollo de capacidades individuales..." (S5, Ens 2)

Los anteriores ejemplos permiten ver que la persuasión se organiza entorno a unas características propias del interlocutor puesto que *"...el léxico que utilizemos, las formas sintácticas y formas organizativas que tomara el enunciado (oral y escrito) estarán relacionadas de manera general con el tipo de género discursivo (o práctica enunciativa) en el cual se enmarca nuestra interacción"* (Martínez, 2002, P.19) es decir, no se emplea el lenguaje de la misma forma en todas las situaciones de comunicación, de esta manera el léxico para hacer una solicitud a un familiar será diferente al que se emplee para argumentar un punto de vista en un ámbito académico, por lo que los sujetos organizan su discurso a fin de generar un aliado respecto a su interlocutor, que comparta la idea de la importancia de la formación de los licenciados.

5.1.3. El tercero / Lo enunciado.

Para el análisis de la presente dimensión se tuvo en cuenta, la identificación de las formas y funciones del género solicitado para la construcción del escrito, de igual manera, se analizó

si los estudiantes daban respuesta a la consigna, si había control de falacias, y si se empleaban recursos persuasivos para argumentar y defender la tesis propuesta.

▪ Nivel bajo

En la escritura inicial, los estudiantes del nivel bajo, logran responder al tema sugerido desde la consigna, es decir que tratan de dar razones para defender su punto de vista; aun así, presentan dificultad para atender a la complejidad y objetividad de los textos argumentativos, porque de hecho desconocen los componentes y características de este tipo de discursos, de ahí que no hay convenciones claras acerca del género en cuestión y no se emplean los recursos persuasivos para convencer o persuadir al lector.

A continuación, se presentan dos ejemplos que permiten dar cuenta del tratamiento que hacen los estudiantes del tema, evidenciándose planteamientos que acuden más a la emoción que a la razón:

“Considero que es importante la manera en la que se educa a un futuro licenciado, pues este, enseñará a los niños a formarse como persona y estudiante. Así, en un futuro ellos harán una Colombia mas competitiva con otros países y poder ser los mejores a nivel educativo y laboral” (S1, Ens1)

“El rol a cumplir es motivador lleno de esperanzas para con nuestra futuras semillas” (S2, Ens1)

Cabe resaltar que después de haber analizado y contrastado las pruebas iniciales y finales, se evidencia que en los escritos de los estudiantes se presenta el tema sobre el cual se pretende argumentar, sin embargo la imagen que se plantean de lo tercero o lo referido no es clara en los textos, puesto que asumen una tonalidad de lejanía, donde no se reconoce si pretende ganar un aliado, opositor o simplemente informar una opinión, razón por la cual, se puede plantear que no hay conciencia sobre la importancia de desarrollar de manera clara y amplia el contenido de los textos.

Asimismo, no hay una intención dialógica en los escritos, el estudiante no comprende claramente que debe escribir sobre un tema determinado, en este caso la importancia de la formación de licenciados para la transformación de prácticas educativas, en relación con una respuesta esperada por parte del interlocutor, construyendo una imagen de sí mismo y del potencial lector a partir del tratamiento del tema, llegando a lograr un contexto compartido, en relación con lo planteado, Martínez (2007) señala que “El enunciado es ‘el terreno común’ donde se construyen de manera simultánea los niveles de la significación y del sentido. Desde el momento en que se emite un enunciado se convoca un género discursivo” (p 4).

También, los estudiantes reflejan en sus escrituras finales, su opinión respecto al tema, en un esfuerzo por llegar a la argumentación, pero no logran sustentar para la comunidad académica en la que se enmarca el escrito y no adoptan una tonalidad racional – intencional de convencer o persuadir como se muestra en los ejemplos:

“Es importantes formar buenos licenciados para que haya una buena práctica educativa”
(S1 Ens 2)

“una formación centrada en el alumno y con un metodo de calificación cualitativa y no cuantitativa.

durante mucho tiempo la educación está tratando de evitar las rutinas haciendo nuevas prácticas lúdicas, reflexivas y críticas.” (S1, Ens 2)

Con respecto al ensayo final del sujeto 2 siguen persistiendo las mismas dificultades, es decir en su producción final, no fue posible evidenciar transformaciones ya que realizo un ejercicio de transcripción que además hizo de manera incorrecta, porque omitió signos de puntuación y reglas ortográficas lo que demuestra que los estudiantes se han enfrentado de manera habitual a tareas “que exigen recuperar información más que construirla y transformarla” (Serrano et al, 2012, p. 105) por lo que no construyen sus propios

planteamientos a partir de información de otras fuentes y realizan sus escritos para cumplir con la tarea.

También, la situación descrita puede deberse a que “en la formación previa a la universidad es donde se desconocen los derechos de autor y se transmiten los hábitos de plagio con los que ingresan los estudiantes” (Ochoa y Cueva, 2014, p.110) por lo que en los primeros semestres persiste la dificultad para construir textos auténticos.

▪ Nivel Medio

Partiendo de lo analizado, es preciso plantear que en la primera producción los estudiantes no logran identificar el tipo de género solicitado, aun así se hace evidente el control de falacias (en ninguno de los dos escritos se encontraron falacias), además en el escrito del estudiante 3 se identificó un párrafo con el cual se trata de persuadir al lector:

“El sentido de la formacion de licenciados para la transformación de practicas educativas es de vital importancia porque es necesario que el licenciado se capacite y se forme de una manera correcta y de forma en que las practicas ayuden a los procesos de enseñanzas”.(S3 Ens 1)

Si bien, aunque hubo un intento por persuadir no hay argumentos de autoridad que apoyen su punto de vista, ni se emplean recursos persuasivos que permitan enriquecer el escrito, evidenciándose un desconocimiento acerca de que en el género discursivo “quien argumenta tiene que recurrir a razonamientos sustentados con hechos, casos ilustrativos o ejemplos particulares, evidencias, opiniones de autoridades, datos estadísticos, testimonios o experiencias personales o de otras personas” (Díaz, 2015, p. 11) de forma que pueda ser aprobado en la comunidad académica.

Ahora bien, en el ensayo final, persisten las dificultades sin evidenciarse avances, puesto que no logran emplear un léxico formal y especializado, además el discurso se presenta más como información que como argumentación y la imagen construida de lo tercero es inconsistente porque no refleja claramente que espera del lector respecto al tema abordado, más bien parece exponer sus opiniones, como se muestra en el ejemplo:

“Me parece importante que en la formación de los licenciados, tenga diferentes formas de hacer sus practicas donde cada licenciado, experimente con sus alumnos, y sea el quien desarrolle los conocimientos adquiridos y asi comprenderlos mucho mejor” (S3, Ens 2)

Dichas dificultades pueden deberse al desconocimiento de las convenciones del género y lo que implica la argumentación por lo que no se evidencia conciencia de qué “su propósito es convencer, lograr una adhesión, justificar una forma de ver los hechos, refutar algunas interpretaciones que no comparte sobre algún hecho, disuadir al lector para que cambien la opinión sobre algún tema” (Díaz, 2015, p. 35)

▪ Nivel Alto

Respecto a la dimensión aquí tratada (El tercero/lo enunciado) los sujetos en su primer escrito no logran desarrollar el tema sugerido a través de la consigna, aunque plantean ideas asociadas a este, sin embargo estas no son abordadas a profundidad, por lo que no es clara la relación que establecen con lo tercero, que en este caso era la formación de licenciados para la transformación de las prácticas educativas, y la imagen que desean representar para el lector acerca del mismo. Por el contrario los sujetos permanecen en una tonalidad de lejanía e indiferencia al no lograr involucrarse en lo que plantean, ya que las opiniones que presentan parecen ser resultado de lo que observan en la realidad y no una postura que asumen frente a la misma, lo que no da cuenta de “la actitud valorativa, la postura social que tiene el autor hacia el contenido” (Martínez, 2007) como se muestra en los ejemplos:

"Cada día deberá prepararse para dar lo mejor en sus clases, dejando una excelente enseñanza de los conocimientos que adquirió en su formación de licenciatura"

(S6, Ens 1)

Pese a lo anterior los sujetos logran avanzar en el empleo de un léxico especializado y, aunque aún presentan dificultades, se evidencia una intención por organizar el discurso de forma tal que se enmarque en el plano de lo explicativo y argumentativo, asumiendo el texto como dialógico donde se espera una determinada respuesta o conducta y a partir de ello, desde lo referido, se configura un aliado o un enemigo; se observa entonces que el sujeto 6 logra desde el uso de voces de autoridad establecer procesos de argumentación:

"el docente debe tener tres ejes para la formación efectiva como lo estableció Figueroa para el ministerio de educación. El primero es la investigación, hacen que las personas...."

"cómo son ellos los principales portadores de conocimientos, deben ser educados correctamente, para que todo lo que enseñen sea transmitido de la mejor manera" (S6, Ens 2)

De acuerdo con lo descrito, se concluye que los sujetos de nivel alto consiguen abordar el contenido desde un lenguaje propio de la comunidad discursiva, pero las tonalidades empleadas, en las que se evidencia cierta lejanía respecto al tema, por parte de quien escribe, les impide responder a la situación de comunicación y la intención argumentativa en el texto no es constante, ya que en varias oportunidades la escritura se limita a la exposición de ideas.

5.1.4. Superestructura

Al realizar el análisis de los ensayos en esta dimensión, se tuvo presente si en los escritos se identificaba una disposición argumentativa, si se incluía y desarrollaba una tesis, si había una introducción, si el título era coherente con el contenido del texto y daba indicios de la tesis a desarrollar y si se incluía en el escrito un párrafo conclusivo que indicara el cierre del mismo.

▪ Nivel bajo

Después de haber realizado el proceso de análisis de los ensayos, es evidente que esta dimensión no es desarrollada de manera adecuada, ya que hay ausencia de los aspectos solicitados en la rejilla, por lo tanto no se identifica una disposición argumentativa en el texto, lo que puede deberse a que los estudiantes no realizan procesos de reescritura y no asumen que “un texto escrito exige mayor rigor en su estructuración, dada la importancia que en él tienen condiciones como la precisión, la claridad y el uso de estructuras formalizadas (estructuras sintácticas más complejas y elaboradas)” (Agudelo, Mesa y Gómez, 2014, p. 180) que solo se logran volviendo sobre el texto para corregir no solo aspectos superestructurales sino también de cohesión y coherencia.

Como Ejemplo de las dificultades para lograr una progresión temática se presenta el siguiente escrito (texto completo):

“Considero que es importante la manera en la que se educa a un futuro licenciado, pues este, enseñará a los niños a formarse como persona y estudiante. Así, en un futuro ellos harán una Colombia mas competitiva con otros países y poder ser los mejores a nivel educativo y laboral

Con esto podemos decir que sí importa el sentido de formación de un licenciado, por ende, este debe “actualizarse” cada cierto tiempo debido a que cada generación de niños es diferente y “exigen” maneras diferentes de aprendizaje.

Por ejemplo, se dice que estamos en la “era de la tecnología”, por ende, nose puede excluir los aparatos electrónicos de las aulas de clase, al contrario, hay que incluirlos y utilizarlos de manera educativa de esta manera los niños aprenderán mas fácil” (S1 Ens1)

Al confrontar las escrituras iniciales con los textos finales, se puede evidenciar, que el sujeto 2 reconoce la importancia de ponerle un título a su texto, mientras que el sujeto 1 logra avanzar respecto a la superestructura en lo que se refiere a la presentación de una introducción para presentar el tema o contextualizar al lector, aun así, dichas situaciones no representan transformaciones significativas en la totalidad de la dimensión, ya que los estudiantes no tienen conocimiento acerca de la forma de organización superestructural del ensayo y del género solicitado. Así lo evidencian los siguientes ejemplos, en los cuales se presentan dificultades en el desarrollo argumentativo de los textos escritos:

“Es importantes formar buenos licenciados para que haya una buena práctica educativa. los niños necesitan de buenos profesores con saberes prebios y que sepan dar su clase con conocimiento del tema.

se forma a los licenciados con el fin de ser buenos profesores ayudando dia a dia con la formación de los niños no solo académicamente si no en la formación como persona” (S 1 Ens 2)

Los ejemplos reflejan que los estudiantes en ocasiones no tienen en cuenta la importancia de la argumentación para participar en diferentes entornos sociales y académicos, debido a que no responden a un contrato social de habla ya que de acuerdo a la “necesidad comunicativa se elige el tipo de texto requerido, el cual con su construcción, con su léxico y con su estructura misma debe suplir las demandas de comunicación iniciales de su autor” (Agudelo et al, 2014, p.199) en este sentido es necesario que los sujetos desarrollen competencias para responder a las convenciones del género argumentativo.

▪ Nivel Medio

Según la superestructura propia del género argumentativo ninguno de los dos escritos iniciales de los estudiantes correspondientes a este nivel, presentaban un título, además las

tesis no eran claras o no presentaban tesis; tampoco contaban con una introducción para dar paso al desarrollo argumentativo y la disposición argumentativa carecía de rigor y profundidad. Así mismo, solo en un escrito se presenta un párrafo conclusivo:

“ya hemos visto que el viejo modelo educativo ya esta mandado a recoger y es fundamental y obligatorio que la formación de un licenciado sea renovable y participativa, para que los niños aprovechen sean niños con una capacidad mental evolutiva y con ganas de aprender todo y sacar provecho de lo que se le enseñe.” (S3 Ens1)

Mientras que en los escritos finales, las únicas transformaciones corresponden a que ambos estudiantes lograron incluir una tesis, y aunque no ampliamente se propendió por el desarrollo de la misma, también particularmente el sujeto 4 presentó un avance en cuanto al planteamiento de la introducción:

“Como bien sabemos sobre los maestros cae la responsabilidad de educar y formar a las personas del futuro, a las personas que van a hacer que esta generación y las próximas sean mejores o peores, pero ¿Para que educar” (S4 Ens2)

Ahora bien, de acuerdo a lo anterior, persisten dificultades para asumir la globalidad del texto desde la superestructura, puesto que en las escrituras finales se continua evidenciando ausencia de un título, desarrollo de argumentos y párrafo conclusivo, de manera particular, el sujeto 3 en su primer escrito incorporó una conclusión pero en su segundo escrito no se evidenció el desarrollo de un párrafo de cierre, lo que demuestra una confusión en la conciencia superestructural del género, por lo que es necesario asumir que “el responsable principal de la evaluación de un escrito es su propio autor, porque de esta labor se desprende la posibilidad de detectar los errores o las dificultades del texto para luego enmendarlas” (Agudelo et al, 2014, p.198), es decir, que se deben privilegiar, dentro de los procesos escriturales, momentos de revisión consciente y relectura para generar varias versiones

evitando la entrega de una primera escritura que no cumpla con el propósito comunicativo del discurso.

▪ **Nivel alto**

De acuerdo al análisis de las escrituras iniciales y finales de los sujetos del nivel alto se evidencian transformaciones, respecto al reconocimiento de elementos de la superestructura de un ensayo, ya que en el escrito inicial no se identifica la presencia de una tesis, unos argumentos y una conclusión, elementos que se incluyen en la escritura final:

El siguiente ejemplo da cuenta de la tesis trazada y los argumentos empleados por el sujeto 5:

"por ende la educación básica primaria, sería la transformación más importante de su vida. Como licenciados tenemos una responsabilidad muy grande, ya que esta en nuestras manos el futuro educativo..."

Argumento 1: Formar en valores, principios, cultura ciudadana, finanza personal, para la vida.

Argumento 2: la educación básica primaria como base para la formación siguiente.

Argumento 3: la educación para el desarrollo de capacidades individuales de los estudiantes y los logros que se pueden obtener desde la educación. (S5, Ens 2)

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible que a partir de lectura intencionada, revisión de diversas tipologías textuales, comparación en la estructura de los textos, procesos de revisión y reescritura para garantizar el cumplimiento del propósito comunicativo del género argumentativo, los sujetos logren grandes transformaciones respecto a la superestructura, ya que de acuerdo con Serrano (2008) esta dimensión constituye uno de los aspectos fundamentales al momento de evaluar una producción escrita de un estudiante, por lo que posiblemente se llevan a cabo estrategias intencionadas dentro del aula para desarrollar competencias que conduzcan al estudiante a “tomar conciencia de los componentes

estructurales del texto argumentativo y de cómo se han de relacionar utilizando conectores u otros recursos que permitan ordenar las ideas” (p.151).

Se presentan, entonces grandes transformaciones en la dimensión aquí desarrollada, ya que de manera específica, ambos estudiantes en sus escrituras finales reflejaron mayor conciencia respecto a la superestructura del género argumentativo e incluyeron elementos fundamentales como la tesis, los argumentos y una conclusión donde se retomaba la tesis y con la que se cerraba el texto, tal como se muestra en el siguiente ejemplo, que da cuenta de uno de los cierres incorporados en el escrito realizado por el sujeto 6:

"cada sociedad es diferente, por eso hay que estar en constante formación para así generar cambios desde lo que se transmite" (S6, Ens 2)

Teniendo presente dichos avances, se evidencia una conciencia que “privilegia la unidad organizativa, temática, lógica (lineal, jerárquica), progresiva y relevante” (Sánchez, 2007, citado en Agudelo et al, 2014, p.199) para responder a un propósito comunicativo a las características del contexto y de un interlocutor.

5.1.5. Macro-Estructura

La presente dimensión se analizó teniendo en cuenta que en los ensayos se advirtiera una conciencia del párrafo como unidad macroestructural del sentido textual, así mismo se analizó que cada párrafo desarrollara una idea principal, que los signos de puntuación fueran empleados de forma adecuada y que el texto presentara progresión temática.

▪ Nivel bajo

De acuerdo con el análisis de los escritos de los estudiantes correspondientes a este nivel, es pertinente señalar que hicieron una adecuada construcción de las oraciones.

Sin embargo en esta parte macroestructural de los escritos se evidencian vacíos en cuanto a la progresión temática, no hay un hilo conductor en lo planteado, hay saltos de un párrafo a otro, es decir, hay inconsistencias entre los planteamientos, pues entre un párrafo y otro se abordan aspectos que no tienen relación, por otra parte, los signos de puntuación son empleados en algunos casos sin función lógica, lo que incide en el sentido general de los textos escritos.

Lo anterior, reafirma que el proceso de escritura es complejo, pues vincula lo social con lo cognitivo para responder tanto a los propósitos y significados que se pretenden construir de acuerdo con las situaciones de enunciación, como a las condiciones lingüísticas que dan formalidad a los escritos, así pues, escribir no es un proceso fácil, ya que implica la interrelación de diversos conocimientos y estrategias, lo que concuerda con lo propuesto por Pozo y Pérez (2009), quienes afirman que:

Escribir de forma personal no es tarea fácil y hacerlo para cumplir con las expectativas de los contextos de educación universitaria requiere disponer de un conjunto de competencias que van más allá de los aprendizajes básicos que se adquieren en la Educación Primaria o Secundaria (p. 121).

A continuación se evidencia la situación descrita desde las dificultades en la dimensión macroestructural, observándose la ausencia de conectores lógicos para relacionar las ideas desarrolladas en un párrafo, el uso incorrecto de signos de puntuación empleados, además la carencia en el desarrollo argumentativo, pues el texto completo lo conforman tres párrafos, cada uno con ideas diferentes que no llevan a una progresión temática.

Ejemplos de los ensayos:

“Con esto podemos decir que sí importa el sentido de formación de un licenciado, por ende, este debe “actualizarse” cada cierto tiempo debido a que cada generación de niños es diferente y “exigen” maneras diferentes de aprendizaje.

Por ejemplo, se dice que estamos en la “era de la tecnología”, por ende, nose puede excluir los aparatos electrónicos de las aulas de clase, al contrario, hay que incluirlos y utilizarlos de manera educativa de esta manera los niños aprenderán mas fácil” (S1 Ens1)

“es un reto porque vamos a encontrarnos con muchos niños con discapacidades de aprendizaje y es ahí dode nos damos cuenta que tan buenos licenciados somos.

El rol a cumplir es motivador lleno de esperanzas para con nuestra futuras semillas” (S2 Ens1)

“Es importante porque al ser licenciados vamos a formar personas, es un papel muy importante porque es un educador portador de varios saberes” (S2 Ens1)

El ejemplo, pone de manifiesto la dificultad para asumir el texto desde su globalidad y organizarlo entendiendo “que la coherencia es una cualidad semántica de los textos y depende de la selección de la información de mantener su unidad y organizar la estructura comunicativa que procura el autor” (Agudelo et al, 2014, p.199) lo que permite dar cuenta de la calidad del escrito para responder al tema propuesto desde la intención discursiva.

En contraste con las pruebas finales se siguen evidenciando las mismas dificultades con respecto a esta dimensión, aunque se demuestra que tratan de emplear adecuadamente la cohesión léxica y gramatical, se concluye que los sujetos no logran una organización jerárquica y progresiva de las ideas. Como se evidencia en el siguiente fragmento:

“Es importantes formar buenos licenciados para que haya una buena práctica educativa. los niños necesitan de buenos profesores con saberes prebios y que sepan dar su clase con conocimiento del tema.

Se forma a los licenciados con el fin de ser buenos profesores ayudando dia a día con la formación de los niños no solo académicamente si no en la formación como persona” (S1 Ens2)

Lo anterior puede deberse a la dificultad que presentan los estudiantes para desarrollar procesos de revisión del texto desde una mirada crítica “para recortar, pulir y enlazar las oraciones, buscando el mayor grado de coherencia posible” (Serrano, 2008, p. 159) de manera que lo escrito obedezca a las exigencias de la comunidad discursiva en la que se enmarca la producción escrita.

▪ Nivel Medio

Según el análisis, el ensayo inicial del estudiante 3 da cuenta de un planteamiento adecuado de las oraciones, los párrafos tienen ideas principales que en algunos casos se desarrollan y en general el escrito evidencia progresión temática, evidenciándose coherencia en el escrito, aun así no hay uso de conectores que permitan establecer una cohesión correcta entre las ideas.

En el caso del estudiante 4, las oraciones se presentan de manera inconclusa, en los párrafos no se desarrollan ideas principales y no hay coherencia entre párrafos, además hay un uso inadecuado de conectores, por lo que se ve afectada la progresión temática del escrito.

No obstante, en el segundo ensayo de ambos sujetos, hubo mejoras únicamente en cuanto a la formulación de las oraciones, aunque persisten dificultades para el desarrollo de ideas principales y secundarias como consecuencia de la falta de claridad conceptual y las falencias en los aspectos gramaticales, que quizás fueron enseñados a lo largo de los procesos formativos como aspectos memorísticos y no desde el sentido de su uso y pertinencia en las producciones escritas.

A continuación se evidencia en el siguiente fragmento la dificultad para fijar una idea principal y desarrollarla siendo confuso para el lector lo que allí se plantea:

Me imagino que muchos de nosotros, de los que estamos en una universidad o estudiando algo para ser profesionales no estaríamos aquí de no ser por nuestros queridos maestros, si nos fijamos bien en el proceso educativo y en los cambios que sucedieron todo este tiempo

nos daremos cuenta que los maestros hoy en día se enfrentan a cosas nuevas, nuevas generaciones, nuevas modas, tecnologías, el caos en el que se está convirtiendo el planeta y ellos tienen que adaptarse, apoyarse de las cosas nuevas para mejorar las practicas educativas y con ellos preparar mejor a sus estudiantes para lo que podria pasar obviamente sin dejar atrás la historia, porque desde cierto punto de vista las cosas que están sucediendo. Pueden suceder, ya sucedieron en el pasado, de formas algo distintas, quizá menos evolucionadas, pero con la misma relación. (S4 Ens2)

Así pues, teniendo presente la categoría macroestructural, la “cohesión de un texto se organiza a partir de una serie de mecanismos que establecen una relación de identidad entre un elemento ya mencionado en el texto” (Díaz, 2014 p, 210). En relación con el ejemplo anterior, las dificultades evidenciadas hacen referencia al uso erróneo de los recursos cohesivos que obstaculizan la coherencia y la progresión temática de los párrafos; por ende, no se manifiesta un proceso de corrección y relectura para asegurar que el interlocutor comprenda el escrito.

▪ Nivel Alto

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir de la revisión de los ensayos y análisis de los mismos, los sujetos de nivel alto demuestran dificultad para superar los obstáculos de cohesión léxica y gramatical, ya que tanto en los textos iniciales como en los finales se evidencia el uso inadecuado de los conectores para establecer relaciones entre las diferentes ideas de los párrafos por lo que no se asume el texto como unidad de significado global y se redunda en las ideas, como lo refleja el siguiente ejemplo

"Esta formación debe generar espacios de intercambios de ideas, aprendizajes constantes, para que así los licenciados apliquen estas mismas estrategias, en el momento de dirigirse a sus estudiantes.

Al tener una excelente formación los docentes, estos podrán brindar una efectiva formación y conocimientos a sus alumnos" (S6, Ens 2)

Así mismo, el estudiante 5 si bien logra desarrollar ideas principales dentro del párrafo y un uso apropiado de los signos de puntuación, sigue presentando dificultades para organizar las ideas de forma jerárquica y sus escritos no reflejan una progresión temática, el texto gira en torno a las mismas ideas, de acuerdo con la consigna dada solo se refiere al aspecto de la formación de los estudiantes, sin llegar a realizar planteamientos sobre las prácticas educativas, mientras que con el sujeto 6 sucede lo contrario, debido a que en su escritura final refleja una mejor progresión temática al ampliar el tema de la formación de licenciados, presentando nueva información, aunque es claro que persisten dificultades en el uso de signos de puntuación y la estructuración correcta de los párrafos, a continuación se evidencia la situación de ambos casos:

"Principalmente vale enfocar que en la educación básica primaria, los niños aprenden lo que será para el resto de sus vidas, como lo es el leer, escribir, conceptos culturales, calculo básico (sumar, restar, multiplicar, dividir), por ende la básica primaria, sería la transformación más importante de su vida" (S5, Ens 2)

Párrafo 2: espacios de intercambios y aprendizajes constantes para los licenciados "Esta formación debe generar espacios de intercambios de ideas, aprendizajes constantes, para que así los licenciados apliquen estas mismas estrategias en el momento de dirigirse a sus estudiantes" párrafo 3, 4: formar desde la calidad para desarrollar procesos efectivos y significativos. "Un buen docente, forma a grandes personas. Si un licenciado no tiene las bases necesarias para ejercer su carrera, este no aportara nada bueno a la sociedad" párrafo 5,6 y 7: ejes para la formación efectiva de los docentes.

De acuerdo con la situación descrita es necesario que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales de comunicación en los que puedan ser leídos por otros interlocutores diferentes al docente y en los cuales desarrollen procesos escriturales no únicamente con fines evaluativos, teniendo la oportunidad de desarrollar competencias de “razonamiento adecuado, la formulación de ideas pertinentes a la tarea y audiencia asignada, la organización de las ideas en un texto coherente a nivel tanto micro como macroestructural y la orientación adecuada, en función de la estructura retórica argumentativa” (Parody, 2000, p. 155)

Para superar las dificultades que se presentan en los textos en términos de macroestructura, se requieren procesos de revisión y reescritura, que permitan establecer de forma correcta la jerarquía de las ideas y que conduzcan a la organización de lo escrito, al planteamiento coherente y cohesivo de las ideas, y por ende al establecimiento del sentido global de los textos, de esta manera se podría alcanzar la madurez en esta dimensión, como lo refiere Parody (2000) “un escritor maduro en el ámbito macroestructural debe ser capaz de responder a la vez a múltiples exigencias, que darán forma a un texto escrito final con alto grado de coherencia y cohesión” (p. 161).

A manera de síntesis y después de haber realizado el análisis de las pruebas iniciales y finales, según las categorías y subcategorías de la rejilla de valoración de ensayos, se encontró que los estudiantes de *nivel bajo* logran significativas transformaciones desde la dimensión *Locutor/Enunciador*, al emplear de manera consistente las voces elocutivas y presentar un mejor posicionamiento teórico respecto a la formación de licenciados, mientras que las mayores dificultades persisten en las dimensiones de *Macroestructura* y *Superestructura* donde no se evidencian grandes cambios, porque no incluyen convenciones del ensayo argumentativo (título, introducción, tesis, argumentos, conclusión), por ende la estructuración de los párrafos no refleja el desarrollo de ideas principales y secundarias, se falla en la organización de las ideas y no se logra una progresión temática; así mismo en el

nivel medio los estudiantes reflejan transformaciones desde la dimensión *Superestructura*, encontrándose que las mayores dificultades se sitúan en la dimensión *Locutor/Enunciador*; igualmente en lo estudiantes de *nivel alto* las mayores transformaciones se evidenciaron en las dimensiones *Interlocutor/Enunciatario* y *Superestructura* porque en sus escritos finales demuestran mayor conocimiento del género argumentativo al predominar la organización del discurso desde lo explicativo para cumplir con el propósito comunicativo de convencer o persuadir a un lector, haciéndose una representación del mismo.

En esta misma línea, cabe anotar que la escritura de los estudiantes del *nivel alto* fue la que más se transformó puesto que en cada una de las categorías se evidenciaron cambios respecto a sus escrituras iniciales, manifestando de esta manera procesos escriturales más conscientes y reflexivos, lo que puede deberse a los espacios generados durante la asignatura para repensar y desarrollar procesos de lectura crítica, de manera que la escritura se concibió desde las exigencias del contexto universitario, teniendo en cuenta además que el profesor guio, directa o indirectamente, pero siempre de manera reflexiva la práctica del alumno; tratando de favorecer la toma de decisiones, la planificación, regulación, valoración y actuación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje. En tal sentido, después de comprender las particularidades de escribir para una comunidad discursiva, algunos estudiantes se preocuparon por apropiar las estrategias ofrecidas por el docente y buscaron la forma de escribir mejor, trabajando desde sus dificultades.

5.2. Entrevista a los estudiantes:

El análisis de las entrevistas, aquí expuesto, se realizó teniendo en cuenta tres aspectos de acuerdo a las preguntas propuestas a los estudiantes y al docente, dichos aspectos son: dificultades o fortalezas que los estudiantes encontraron en su proceso escritural al iniciar la

investigación, ayudas que brindó el profesor para mejorar las prácticas escriturales y finalmente dificultades o transformaciones que identificaron al finalizar la intervención.

En relación con el primer aspecto analizado, los estudiantes identificaron como fortaleza la ortografía y su capacidad para realizar lectura literal de los textos abordados en las diferentes asignaturas, lo que de acuerdo con lo señalado, les permite mejorar las prácticas escriturales, ya que a través de dicho proceso logran adquirir y apropiarse vocabulario propio de la disciplina y del contexto académico que luego emplean al momento de producir, manifestando mayor desarrollo conceptual sobre los temas referidos a la educación desde su campo de formación, también expresan que intensificar la lectura les permite reconocer la forma correcta de escribir las palabras y a partir de ello logran corregir errores ortográficos que cometen por desconocimiento. Los siguientes ejemplos dan cuenta de la importancia que para los estudiantes, tiene la competencia gramatical, pero además el valor que dan a la lectura como proceso que posibilita la construcción de conocimientos en diferentes asociados a diversas disciplinas:

“la ortografía es importante para escribir bien” (S5. P1)

“la lectura nos enriquece para aprender” (S6. P1)

“mi fortaleza es la lectura y la escritura” (S3, P1)

“mi fortaleza es la ortografía y los puntos” (S1, P1)

De acuerdo con lo anterior, es importante que los estudiantes reconozcan lo que implica escribir o emplear el léxico adecuadamente, si bien en esta investigación no se profundiza en la dimensión gramatical, es clara su importancia para el mejoramiento de las producciones en todos los niveles escolares, incluso en la universidad, pues ello da cuenta además del reconocimiento que se tiene del interlocutor y del valor que se le otorga en el proceso de lectura. Además, reconocer la importancia de los aspectos lingüísticos le permitirá que los estudiantes adquieran conciencia de sus propios procesos de escritura.

Adicionalmente, valorar la lectura como un proceso que permite aprender, implica ser consciente de que no basta con decodificar el código escrito sino que es necesario comprender y para ello se “requiere interpretar o atribuir significado a la información que proporciona el texto” (Pozo y Pérez, 2009, p 138) desde las experiencias de vida, los conocimientos que posee el lector y el dialogo que establece con el escritor al asumir una postura frente a lo que lee. Dicho proceso facilitara asumir los procesos de producción y “tomar decisiones respecto a qué decir y cómo hacerlo en función de un conjunto de variables que tienen que ver con la situación comunicativa en la que el texto se insiere” (Pozo y Pérez, 2009, p 158) asumiendo la lectura y la escritura como procesos que se relacionan y se potencian de manera conjunta.

En cuanto a las dificultades, los estudiantes manifestaron que identificaban vacíos en el uso adecuado de los signos de puntuación y tildes, ya que según sus apreciaciones no saben cómo emplearlos en el momento en que están haciendo algún ejercicio de escritura, además plantearon tener dificultades para enfrentar procesos escriturales en distintas áreas y a partir de diferentes situaciones de comunicación, pues consideran que la formación previa ha sido escasa y se ha orientado hacia la transcripción y memorización de normas, por lo que además afirman que no están habituados a escribir y sus niveles para hacerlo y concentrarse o asumir el rol de locutores y enunciadores de un texto son bajos. Así lo evidencia las siguientes respuestas al interrogante ¿Qué dificultades identificó en su escritura académica antes de iniciar este proceso?:

“No tengo fluidez para escribir porque no me concentro” (S2, P2)

“mal, no era común en el colegio redactar” (S5, P2)

“tenía muchas cosas en la mente y no sabía cómo plasmarlas” (S6, P2)

Las dificultades expresadas por los estudiantes se relacionan con el hecho de que los procesos de escritura en la universidad no concuerdan con los desarrollados en la educación

primaria y secundaria, ya que los textos que se privilegian son diferentes, mas desde lo narrativo y expositivo, así mismo las exigencias se enfocan más a procesos de reproducción de información, al respecto Pozo y Pérez (2009) afirma que:

Escribir de forma personal no es tarea fácil y hacerlo para cumplir con las expectativas de los contextos de educación universitaria requiere disponer de un conjunto de competencias que van más allá de los aprendizajes básicos que se adquieren en la Educación Primaria o Secundaria (p. 157)

En este sentido, dichas competencias se orientan entonces a una mayor capacidad de análisis, síntesis, argumentación y transformación del conocimiento.

Ahora bien, en relación con el segundo aspecto, o de manera puntual con las ayudas brindadas por el profesor, los sujetos manifestaron que son pertinentes, ya que son constructivas, puesto que les recomienda libros para que su competencia enciclopédica se enriquezca, así mismo da orientaciones respecto a cómo mejorar la producción de diferentes tipologías textuales, y corrige los textos para que cada estudiante logre identificar sus errores y trabaje en las correcciones y ajustes requeridos, según lo manifiestan los estudiantes, el docente no los critica por los vacíos que presentan en cuanto a la escritura, simplemente realiza procesos de retroalimentación y revisión constantes. Ejemplo de ello, son las siguientes afirmaciones:

“me gustan las revisiones del profesor porque no nos juzga ni nos crítica y nos ayuda a mejorar en nuestros errores” (S5.P4)

“las revisiones que realiza el profesor son muy buenas y pertinente” (S1. S6. S5. P4)

“el profe nos habla de libros” (todos los sujetos)

“el profesor nos sugiere el uso del diccionario” (S5, P3)

“les tienen que decir que está bien y que está mal, les deben decir para no seguir en el error”

Además de lo anterior, según lo expuesto por los estudiantes, el docente manifiesta constantemente la importancia de la lengua escrita no solo para la participación en la vida académica, sino en cualquier escenario, por lo que hay que darle continuidad a los procesos de lectura y escritura, teniendo en cuenta además que en la educación superior son procesos privilegiados, pues en las diferentes áreas se exigen, ya que realmente constituyen un medio para participar en los diferentes contextos académicos, lo que concuerda con lo planteado por Cisneros, Olave y Rojas (2013).

Finalmente, en el tercer aspecto, referido a las dificultades y transformaciones que los estudiantes identificaron en el desarrollo de la asignatura, los sujetos reconocieron que mejoraron en cuanto al uso de la ortografía y en cuanto a los procesos de escritura, expresando que al momento de escribir tenían más conciencia acerca del contexto académico en el que se producía el escrito por lo que intentaban desarrollar procesos de reflexión y de producción más cuidadosos para responder a las exigencias escriturales que surgieron no solo en la asignatura sino en la disciplina, además manifestaron que en la universidad empezaron a enfrentarse de manera más frecuente a tareas de producción, como se evidencia en la siguientes repuesta:

“se transformó el manejo del léxico, coherencia entre las ideas y no decir las cosas como las dicen en el común” (S6, P7)

Lo anterior da cuenta de la importancia de desarrollar procesos intencionados para promover en los estudiantes competencias que les permitan afrontar los retos escriturales de la educación superior, puesto que como lo sugiere Carlino (2003) “la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir” (p.410) por lo que en la universidad se reclama un proceso de alfabetización académica.

A manera de síntesis, los estudiantes consideran que las ayudas brindadas por el profesor y las exigencias de escritura en las diferentes asignaturas, les ha permitido superar algunas de las dificultades evidenciadas, como el empleo de un lenguaje más formal desde la disciplina, el uso de signos de puntuación y la ortografía, desarrollando de manera más habitual procesos de lectura y escritura, adquiriendo el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p. 6).

5.3. Entrevista al docente

El siguiente análisis, correspondiente a la entrevista realizada al docente, contempla los mismos tres aspectos abordados en la entrevista preparada para los estudiantes, por lo que con ella se pretendía reconocer las percepciones del docente respecto a las dificultades o fortalezas de los estudiantes en los procesos escriturales, las ayudas brindadas para mejorar la escritura y finalmente las dificultades o transformaciones que se identificaron al finalizar la intervención.

De acuerdo con lo planteado por el docente en relación con el primer aspecto, es decir, con las fortalezas y dificultades en los procesos de escritura de sus estudiantes, estos intentan mantener la coherencia en sus producciones, no obstante en muchos casos se presentan inconcordancias de género y número e incoherencias en el desarrollo de los planteamientos, así como un uso inadecuado de los signos de puntuación y faltas ortográficas recurrentes en las producciones escritas, así mismo, otra de las fortalezas es que saben seguir instrucciones lo que les permite tener en cuenta recomendaciones y desarrollar estrategias para mejorar, tal como se evidencia a partir de lo expresado por el docente:

“fortaleza, de pronto, que el nivel de coherencia estaba adecuado, varias incoherencias las hay pero no son tan numerosas en cuanto al número de estudiantes con el problema, también saben seguir instrucciones. Esas son las do fortalezas que alcance a detectar” (P1)

“muchos problemas con los grafemas, con la ortografía y la puntuación, es donde se presentan las mayores dificultades” (P2)

Teniendo en cuenta lo descrito se evidencia que aunque los estudiantes enfrentan procesos de lectura y escritura en la educación básica secundaria, estos son distintos a los que encaran en la universidad, por lo tanto no llegan con las competencias desarrolladas para asumir los desafíos de producción académica, presentando fortalezas que deben potenciarse y dificultades que se deben superar para avanzar en su proceso de formación, lo que implica asumir que “El aprendizaje de la lectura y la escritura de estos textos es una tarea relevante, que requiere esfuerzo, tiempo y práctica y que no ocurre de manera natural” (Cassany y Morales, 2008, P.1) lo que conduce a pensar la necesidad de procesos de intervención intencionada y estrategias que ayuden al estudiante a llevar a cabo procesos críticos y reflexivos de escritura.

En este sentido, “no solo es necesario sino conveniente plantearse la necesidad de ayudar a estos estudiantes a comprender y producir los textos propios de su disciplina” (Cassany y Morales, 2008, p.4) de tal forma que empleando los conocimientos desarrollados logre transformar sus procesos escriturales para participar de las comunidades discursivas y emplear el lenguaje escrito, no solo como herramienta de comunicación, sino también para acceder al conocimiento.

Ahora bien, en relación con el segundo aspecto referido a las ayudas brindadas por el profesor, el docente manifestó que son significativas y siempre pensando en el bien de los estudiantes para que estos puedan superar las dificultades evidenciadas en las revisiones realizadas a las producciones escritas, asimismo el docente reconoció la importancia de dar orientaciones que permitan crear conciencia de ver la escritura como un elemento esencial para

la adquisición y transformación de los conocimientos, ello puede evidenciarse en los siguientes ejemplos:

“yo a los estudiantes les hacía apuntes con comentarios a los trabajos escritos, para que ellos pudieran mejorar”

“les resaltaba las fallas en sus escritos para que evidenciaran en qué deben mejorar”

(docente, P3)

De acuerdo con lo anterior, como lo plantea Furguerle, Villegas, Daboín, (2016) “Uno de los roles del docente es ser mediador del proceso educativo, planteándose un diseño de objetivos y actividades instruccionales para la formación de un estudiante preparado” (p. 24) por lo que, en el desarrollo de las clases se les deben brindar ayudas a los alumnos para que estén formados y puedan participar de las comunidades discursivas de forma adecuada, además de estar conscientes de las exigencias de la educación superior.

En los siguientes ejemplos se puede evidenciar las propuestas del docente en el aula de clase:

“les propongo a los estudiantes dinámicas para leer”

“les he recomendado a los estudiantes el uso del diccionario para que puedan habituarse al léxico de la educación superior”

“además se la solicitado acompañamiento a los padres de familia, para que se involucren con la educación de sus hijos” (P3)

En esta misma línea, el docente manifiesta la relevancia de la escritura académica y de la lectura, no solo en la vida social sino también en la academia, puesto que le ha inculcado a los estudiantes que los procesos escriturales reflejan su imagen como productores de textos ante la comunidad en la que se están formando y la lectura es un medio para ampliar sus conocimientos, además reconoce el papel que él cumple dentro del desarrollo de la asignatura y de la importancia de la educación en el área de lenguaje, razón por la cual se evidencia dinamismo (participación activa del docente y de los estudiantes) y sentido de pertenencia en

el aula. De ahí que “Entender la educación como acción comunicativa implica que los participantes intervengan en un diálogo donde cada uno busca comprender al otro y consensuar planes de acción, lo que permitirá una producción social de conocimientos con reglas” siguiendo a Barrón (2009, p. 3).

Del mismo modo, en relación al tercer aspecto, transformaciones o persistencias de la escritura de los estudiantes, el profesor expresa que los aspectos que más han mejorado en cuanto a la escritura se representan en la toma de conciencia sobre los errores al momento de producir un texto; en que hoy por hoy algunos de los estudiantes sienten la necesidad de corregir sus escritos para atender a sus lectores o destinatarios de manera adecuada. Además expone, que muchos de sus estudiantes comprenden que la escritura es parte de la representación de lo que son, pues la escritura significa al hombre y lo representa hacia los otros, así mismo, la lectura constituye una necesidad, pues como proceso permite aprender, crear, imaginar y proporciona herramientas para participar. Tal como se evidencia en los siguientes ejemplos de las respuestas dadas por el profesor:

“fundamental la toma de conciencia de los errores que cometen los estudiantes, los estudiantes sienten que deben corregir los errores”

“entienden que la escritura es una forma de representarse y sienten interés por la comunicación” (P.5)

Lo anterior da cuenta de que el docente reconoce:

Las funciones relevantes que desempeñan los géneros discursivos dentro de cada disciplina del saber o de cada carrera universitaria. En pocas palabras, los textos: a) elaboran el conocimiento de la disciplina, b) construyen la identidad de los autores-lectores, y c) facilitan que los profesionales ejerzan el poder dentro de su disciplina o comunidad. (P.5)

Y así mismo intenta que los estudiantes, descubran las potencialidades de la escritura generando procesos donde se enfrenten a diferentes situaciones de producción, con propósitos y tipologías textuales diversas, procurando además espacios de discusión para desarrollar la

argumentación y formar procesos más reflexivos y conscientes de una escritura como proceso y no como producto para ser evaluados.

Finalmente, con relación a las dificultades que persisten, el profesor manifestó que los principales obstáculos y por ende aspectos que no lograron transformarse se sitúan en la dimensión gramatical, ya que los estudiantes no logran producir textos con buenos niveles ortográficos, hay inconsistencia en el uso de los signos de puntuación y problemas con los grafemas, observándose situaciones de sustitución, omisión y adición. Lo descrito se puede evidenciar en los ejemplos de las respuestas dadas por el docente:

“persiste la dificultad con la ortografía, los estudiantes siguen sin emplear los signos de puntuación y los grafemas”

“los estudiantes están muy niños en cuanto al crecimiento del pensamiento”(P.5)

Lo anterior puede deberse a que los estudiantes no están habituados a procesos escriturales productivos donde se transforma el conocimiento, al respecto Martínez (2010) plantea que “El novato realiza poca planeación antes de escribir, se queda en un nivel concreto más que en un nivel global. Ejecuta esta tarea como un problema de preguntas y respuestas, para lo que no se requiere ninguna planificación previa” (p. 40) lo que significa que un semestre no es suficiente tiempo para llegar a convertirse en escritores competentes y que se requiere de hábitos de lectura y escritura y procesos de formación permanentes y con sentido, que atiendan a un propósito comunicativo, una tipología textual y que permitan fortalecer los constitutivo a la formalidad del lenguaje según el ámbito en el que se escribe.

Desde el análisis aquí realizado se puede decir que el docente asume procesos responsables frente a la alfabetización académica y comprende que la universidad, desde las diferentes disciplinas debe desarrollar estrategias que formen los estudiantes en prácticas de lectura y escritura para acceder y transformar el conocimiento, por lo que llega a “asumir la responsabilidad de ocuparse de los problemas de escritura de sus estudiantes, entenderlos

como el resultado de la inserción de aquellos en una cultura escrita diferente” (Gutiérrez y Flórez, 2011, p. 139) realizando acompañamiento y orientaciones en los procesos escriturales a lo largo del desarrollo de la asignatura.

6. Conclusiones.

A partir de la información recolectada en los diferentes momentos del presente estudio, y del análisis realizado tanto a los procesos de escritura, como a las percepciones de estudiantes y docente, manifestadas en las entrevistas realizadas, es posible establecer las siguientes conclusiones, producto de la reflexión al respecto:

- En términos generales los estudiantes de *nivel alto* fueron quienes más transformaciones presentaron en sus procesos de escritura de textos argumentativos, mientras que los estudiantes de *nivel medio* fueron quienes presentaron menores cambios en sus procesos de producción de textos, lo que podría deberse a que los estudiantes de dicho nivel no son cuidadosos en la selección de sus ideas ni en el modo en que establecen sus niveles de importancia dentro de la estructura textual. Además, como carecen de estrategias retóricas, solo hacen un listado de conceptos por lo que se les dificulta asumirse como escritores y hacerse una representación del interlocutor contrario a lo que sucede con los estudiantes de nivel alto ya que como escritores “reconstruyen la tarea a un nivel más complejo del exigido e invierte toda la capacidad mental disponible en resolverlos problemas” (Morales, 2003, p.422) apropiando las estrategias brindadas por el profesor, desarrollando procesos de lectura crítica y de reescritura reflexiva.
- En cuanto a la categoría locutor/enunciador, no se generaron mayores avances, ya que solo los estudiantes del nivel alto transformaron sus producciones, lo cual se evidencia en que en sus escritos lograron dar cuenta de un mejor posicionamiento teórico, además en el ensayo final, los estudiantes de dicho nivel usaron voces de autoridad para justificar sus propios argumentos. Desde lo descrito es posible asegurar que los sujetos de nivel alto lograron asumirse como autores y desarrollaron de manera autónoma una serie de competencias escriturales, que permitieron responder al rigor de la escritura en la universidad. No obstante, aún persisten dificultades para el uso adecuado de los recursos de

citación y la forma de introducir las voces de autoridad puesto que se falla al momento de construir la propia voz desde lo que dice el autor, lo que de acuerdo con Carlino (2007) hace referencia a que generalmente no hay una preocupación por parte de los docentes hacia los procesos de lectura y escritura que esperan lleven a cabo sus alumnos, en virtud de la suposición y creencia de que los estudiantes universitarios han de ser autónomos y además han de saber producir y comprender textos.

- Es claro de acuerdo con el anterior planteamiento que en el contexto universitario es necesario continuar los procesos de alfabetización, pues leer y escribir son procesos complejos, pero necesarios para participar en diferentes comunidades no solo de conocimiento sino también sociales, en esta medida, es fundamental reconocer el potencial epistémico de la escritura para el acceso y la transformación del conocimiento y por ende del hombre.
- En relación con la categoría Interlocutor/Enunciario, se evidencia mayor conciencia por parte de los estudiantes de los diferentes niveles, pues lograron trascender en la perspectiva del docente como único lector y destinatario de sus producciones y comprender que en el marco de la escritura académica pueden haber múltiples interlocutores, para los cuales será necesario adaptar el léxico empleado, usar recursos y ayudas que permitan comprender el texto. En tal sentido, en las escrituras finales de los estudiantes del nivel alto se evidenciaron esfuerzos por ofrecer ayudas al lector, sin embargo, aún se presentan dificultades para organizar y ampliar la información en los textos escritos, ello debido posiblemente a que la escritura ha sido asumida desde un carácter privado, de manera que los escritos no se comparten para ser corregidos, sino que se utilizan en muchas ocasiones como estrategia de evaluación, que no da lugar a espacios de retroalimentación donde el estudiante tenga oportunidad de seguir aprendiendo y de configurar un interlocutor con necesidades e intereses particulares. (Serrano, Duque y Madrid, 2012, p. 104).

En línea con lo anterior, Flower (1979, citado en Carlino 2005) sugiere que en muchas ocasiones el estudiante presenta las ideas en el orden en el que las concibe realizando un ejercicio de pensamiento, mientras que asumir al lector, requiere de un propósito de comunicación que debe conducir a crear un lenguaje y un contexto compartido que permita alcanzar el objetivo, en este caso de persuadir o convencer. (p. 323).

- Respecto a lo tercero/ lo enunciado, se evidencian transformaciones en relación con la organización del discurso, ya que los estudiantes a través de sus escritos empezaron a manifestar desde la presentación de las ideas el predominio de la explicación y la argumentación buscando, a partir del desarrollo del contenido, persuadir por lo que “a la vez que discursivamente construye su versión y postura ante el tema en cuestión, también construye la imagen de sí mismo que considera le otorga más autoridad para opinar” (Arnoux, 2002, p.16). sin embargo persisten dificultades, desde todos los niveles (alto, medio, bajo) para la construcción de la imagen de lo tercero ya que el estudiante logra configurar su propia imagen desde la presentación de sus planteamientos respecto al tema (formación de licenciados para la transformación de las prácticas educativas) pero no logra reconstruir las respuestas y la imagen del otro.
- En lo que respecta a la categoría superestructura, al contrastar las escrituras iniciales con las finales, se evidencia que los estudiantes lograron avanzar en aspectos asociados al formato, es decir a las partes, sin embargo la dificultad radica en el desarrollo de los planteamientos, y si bien, tener en cuenta los elementos del texto argumentativo y la forma como se deben organizar en el discurso para lograr persuadir o convencer son importantes, no constituyen lo esencial para tal fin, como lo afirma Serrano (2008) “es preciso comprender que la efectividad de un texto argumentativo no se encuentra en las propiedades de su superestructura, sino en la calidad y diversidad de estrategias discursivas usadas para persuadir al lector” (p. 159). En relación con lo anterior, aunque en los escritos finales se

concreta una tesis, esta no logra desarrollarse completamente a partir de los argumentos o las ideas expuestas no son pertinentes ni suficientes respecto al planteamiento que pretenden respaldar.

Cabe también señalar respecto a la superestructura que los estudiantes en la escritura final manifestaron preocupación por concluir el texto y dar cierre a lo planteado, sin embargo no lograron retomar de manera clara la tesis planteada ni los elementos presentados en el escrito, en tal sentido el “endurecimiento temprano de un texto inmaduro es lo que lleva al que escribe a revisarlo y a cambiarlo sólo en su superficie y línea a línea, no globalmente” (Carlino, 2004, p. 324). De esta forma los procesos de reescritura están más orientados a ajustar la estructura del texto que el contenido desde la cohesión.

- En relación con los aspectos macroestructurales, persisten grandes dificultades para asumir “la organización que hay que darle a las ideas para atender al significado que se desea comunicar, es decir, según la finalidad del texto, el productor debe preocuparse por la construcción adecuada de las secuencias textuales” (Serrano, et al. 2012, p.101) por lo que no se asume el texto como una composición global sino que se desarrolla el párrafo de manera individual llevando a cabo procesos de escritura fragmentada que impiden la organización jerárquica de los planteamientos, así como la cohesión y coherencia léxica y gramatical.
- El docente y los estudiantes reconocen las potencialidades de la lectura para acceder al conocimiento de diferentes disciplinas, pues como lo refieren Cassany y Morales (2008) “cada disciplina constituye una comunidad discursiva, que se conforma a partir de unas prácticas lectoras y escritoras particulares” (p. 6), además la lectura permite enriquecer la participación de los individuos en diversos ámbitos, y constituye una herramienta que posibilita el mejoramiento de las producciones escritas, por lo que el análisis de textos facilita identificar las formas de presentar el discurso y familiarizarse con los criterios de

producción propios del área de la educación, respondiendo la situación de comunicación específica en la comunidad académica en la que se enmarca el discurso.

- En relación con las exigencias e implicaciones de la escritura académica, según la experiencia de los estudiantes, se manifestó que es un técnica compleja puesto que conlleva a la realización de procesos de construcción de conocimientos y la resignificación de los mismos, de igual manera, como proceso complejo exige la creación de un discurso con sentido a través de las palabras, las cuales deben tener coherencia para que puedan ser comprendidas, ya que según lo expresado por los alumnos escribir no es solo plasmar ideas; trasciende a la organización de esquemas mentales y al establecimiento de relaciones entre la información, para después realizar la producción, puesto que escribir tal cual como se piensa o habla, representa una dificultad, ello se relaciona con lo planteado por Morales (2003) “La escritura como meditación (como el proceso de modificación del habla interna: reducir, enfocar, editar y revisar el habla interna) consiste básicamente en apuntar el habla interna, transcribir pensamientos, en un proceso de autodictado” (p 423) lo que lleva a organizar lo que se desea escribir y realizar un ejercicio adecuado.
- Según la entrevista realizada al docente, se puede concluir que los procesos de lectura y escritura en la universidad son esenciales para acceder al conocimiento, además de modificarlo y ampliar las habilidades cognitivas, también son una exigencia para participar en la educación superior y de las comunidades discursivas, ya que se reclaman diariamente en las aulas de clase y es a lo que están expuestos los estudiantes, asimismo el profesor reconoce la importancia de la alfabetización académica para mejorar las practicas escriturales en la educación superior.
- En cuanto a la entrevista de los estudiantes, se puede concluir que para ellos la escritura y la lectura son procesos a los cuales les cuesta acoplarse, ya que vienen de una educación en la que estos procesos no son privilegiados, razón por la cual ingresan a la universidad con

dificultades que se relacionan con escribir correctamente y por lo que ellos mismos manifiestan que escriben por entregar la tarea solicitada, lo que se ve reflejado en la ausencia de revisión y reescritura en las producciones escritas, la situación descrita conlleva a que los alumnos desconozcan las tipologías textuales exigidas en la educación superior, de ahí que “Durante la escritura hay descubrimiento: el escritor produce ideas que son nuevas para él, que lo transportan a lugares donde nunca ha estado” siguiendo a (Morales, 2003, p 423) es decir que la escritura lleva al estudiante a un campo desconocido lo que debe constituir un medio para adquirir conocimientos.

- Si bien se logró el objetivo planteado, en términos metodológicos el tiempo para desarrollar investigaciones de este tipo puede ser mucho más amplio, de forma tal que haya oportunidad de analizar la escritura bajo otras situaciones de comunicación dentro de la academia, así como darle mayor profundidad a los procesos de reescritura y al seguimiento a las estrategias que emplean los estudiantes para afrontar las sugerencias por parte del docente, en tal sentido, se establecería una mirada más amplia de los procesos escriturales,, debido a que “es fundamental que los estudiantes universitarios conozcan cuáles son las exigencias cognitivas y afectivas de la escritura de textos académicos para que sean capaces de gestionarlas y regularlas” (Pozo y Pérez, 2009, p. 152) lo que se empieza a desarrollar en el primer semestre de formación pero que se continua aprendiendo a lo largo de la carrera.
- La propuesta discursiva-interactiva, planteada por María Cristina Martínez, facilitó el análisis de los escritos de los estudiantes desde una mirada dialógica, entendiendo que en el texto se configura el enunciador, el enunciatario y lo tercero a partir de un propósito y comprendiendo la escritura como un proceso que lo compone no solo la estructura del género, sino los sujetos discursivos, concibiendo el “papel activo del lenguaje en el proceso del conocimiento” (Martínez et al, 2004, p. 38)

7. Recomendaciones.

A continuación se presentan una serie de recomendaciones que surgen como resultado del proceso metodológico de la investigación y de los resultados encontrados a partir del análisis de la información, que permitirán repensar futuros estudios de este tipo y reflexionar sobre la forma de concebir la escritura académica, así como los procesos de alfabetización en aras de desarrollar propuestas de intervención.

- Es importante que los programas académicos incluyan en sus currículos propuestas impactantes que se aborden desde la transversalidad, y no solo desde cursos específicos, que contribuyan al desarrollo de competencias escriturales para aprender en la universidad y que a su vez se cree conciencia de las implicaciones que tiene escribir para participar en las comunidades discursivas, así mismo para acceder y transformar el conocimiento.
- Si bien se han creado algunas propuestas a nivel de la licenciatura, aún no se ha demostrado si estas han logrado transformar la escritura académica de los estudiantes, en consecuencia se propone, evaluar de manera exhaustiva el impacto de las propuestas, pues ello puede ser determinante para el planteamiento de estrategias de mayor alcance, con miras a la transformación de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.
- Se hace necesario que los docentes planteen más actividades dentro del aula, partiendo de las necesidades de los estudiantes, generando espacios de intercambio, donde tengan oportunidades de reescritura, situaciones de comunicación reales, confrontación con pares y procesos más reflexivos de la composición escrita para asumirla como un proceso y no como una tarea para ser evaluada.
- Se puede desarrollar como resultado de esta investigación, un estudio donde se comprendan las prácticas de enseñanza, respecto a la escritura académica, que se destacan en el programa de licenciaturas de la universidad, la forma como se aborda la evaluación

de los escritos y los requerimientos en las producciones solicitadas a los estudiantes, para generar orientaciones de alfabetización académica, como un proceso que debe formalizarse en la educación superior.

8. Bibliografía.

- Agudelo, M; Gallego, G; y Toro, C. (2010), *La lectura y la escritura en la universidad: la transición de lo ideal a lo real*, Pereira, Colombia: Editorial Publiprint.
- Agudelo, M., Mesa, A & Gómez, A (2014) *Pensamiento y palabra. Pensar, argumentar, hablar, leer y escribir*. Pereira, Colombia: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Aguilar, E., Fregoso. G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista mexicana de investigación educativa*. 18. (57). 413-435. Guadalajara: México.
- Álvarez, D., Castillo, L., Hernández, F., Martínez, S., Zapata, F. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Universidad del valle.
- Álvarez, T., Ramírez, R. (2006) Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 18, 29 - 60. doi: doi.org/-
- Arnoux, E., Di Stefano, M., Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Avendaño, W; Paz, L; y Rueda, G. (2017), Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*. 13(1), 132-143. Cúcuta: Colombia. Doi:10.18634/sophiaj.13v.1i.457
- Áviles, S. (2011). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General "José Martí"*. Ciudad de México. México.
- Bañales, G., Vega, N y Valladares, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. México: *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 461-481. .

- Barrón, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Braslavsky, B. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee, La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Camps, M y Castelló, M. (2013). *La Escritura Académica En La Universidad. Revista Caracterización de prácticas y tendencias*. Programa editorial Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23 (1) 6-14.
- Carlino, P. (2003) Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativa. Posibles. *Educere*. 6(20), 409-420 Universidad de los Andes, Mérida: Venezuela
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. Universidad de los Andes, Mérida: Venezuela
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad” Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación. Documento de trabajo*, Universidad de San Andrés. Buenos Aires: Argentina.
- Casallas, E. (2011). *La escritura académica universitaria: estado del arte. Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16.17-41. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España. Editorial Anagrama, 84-339- 1392-1.

Cassany, D., Morales, O. (2009). *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos*.

Barcelona, España: Editorial Paidós.

Castelló, M. (2009). *Aprender a escribir textos académicos. ¿Copias, escribas,*

compiladores o escritores? FPCEE. Blanquerna. Universidad Ramón Llull.

Castelló, M; Bañales, G. y Vega, N. (2011) Leer Múltiples Documentos Para Escribir

Textos Académicos En La Universidad: O Cómo Aprender A Leer Y Escribir En El

Lenguaje De Las Disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. doi: 10.1590/S0103-

73072011000100009

Castro, M. C., Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos

por estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57),

483-506.

Cisneros, M; Olave, G; y Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*.

Pereira. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Comba, J. (s.f) *Guía de conectores*. Centro de español. Universidad de los Andes.

Recuperado de: file:///C:/Users/admin/Downloads/Conectores.pdf.

Cremer, P y Lea, M. R. (2000). Escribir en la Universidad. *Gedisa*, 13, 18-144.

Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Díaz, A. *La argumentación escrita*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia:

Editorial Universidad de Antioquia.

Domínguez, A. R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos.

Etic@ net, 7(8), 1-19.

Durán, M. M. (2012). El Estudio De Caso En La Investigación Cualitativa. Universidad

estatal a distancia. Costa Rica. *Eticanet*, 7(8), 1-19.

- Fastuca, F. (2009). *Definiciones y características de los principales tipos de texto*. Facultad de Psicología y Educación Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica. Argentina.
- Flower, L y Hayes, J. (1981). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina.
- Fuentes, R. Ramírez, K y De la torre, G. (2004) *Producción, circulación y reproducción académicas en el campo de la comunicación académica*. Jalisco, México: ITESO.
- Furguerle, R., Villegas, B., & Daboín, Z. (2016). Las tics y el perfil del docente para el desarrollo de actividades didácticas. *Aibi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, 4(1), 21-28
- García, A y López, L. X. *Los Procesos De Lectura Y Escritura Y Su Incidencia En Aprendizaje Significativo De Los Estudiantes De Educación Superior*. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira: Colombia
- Giraldo, C (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*. 22 (38). 39-60 Manizales. Colombia. doi: 10.30854/anf.v22.n38.2015.25.
- Gómez, J. 2012. Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Revista Universidad distrital Francisco José de Caldas*. 11(2), 31-43. Bogotá: Colombia. doi: 10.14483/16579089.5618
- Gutiérrez, M., Flórez, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 137-168.
- Hernández, G; Sánchez, P; Rodríguez, E; Caballero, R. y Martínez, M. (2014) Un entorno B-Learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 2014, 349-375.

- Jofre, C; Bonelli, A; González, S; Pisani, M. y Provenza, P. (2012). *La escritura académica y sus contribuciones al desempeño profesional*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lavelle, E. y Zuercher, N. (2001). *Los enfoques de escritura de los estudiantes universitarios*. Higher Education. Netherlands.
- Martinez, R. (2014). *Ferdinand de Saussure y el estructuralismo - Papel de periódico*. Recuperado de: <http://papeldeperiodico.com/2014/02/ferdinand-de-saussure-y-el-estructuralismo/> Normas.
- Martínez, S. M (2005). *Didáctica del discurso: argumentación y narración*. Universidad del valle. Cali, Colombia.
- Martínez, S. M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Martinez. S. M. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Martinez. S. M. (2007). *La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa*. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47.
- Montolío, E. (2011) La comunicación escrita en la sociedad del conocimiento. Formación universitaria y desempeño profesional. *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, 16, 129-148.
- Morales, F. *Los medios de cohesión textual*. Recuperado de: http://bibliodiversidad.com/LOS_MEDIO_DE_COHESION_TEXTUAL_Fco.Morales.pdf.
- Morales, O. A. (2003). *Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura*. Universidad de los Andes, Colombia.

- Ortiz, M. (2015) *Actividades y tareas de escritura académica en el contexto universitario* (pregrado). Editorial Íkala.
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista signos*, 33(47), 151-166. doi: 10.4067/S0718093420000000100012
- Peña, L. (2008) *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, M. & Rincón G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia
- Pérez, M. A. (2003). *Leer y escribir en la escuela, algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Grupo de procesos editoriales de la secretaria general del ICFES.
- Pozo, J. Pérez, E., M. del Puy (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid. España: Ediciones Morata.
- Rincón, G. y Gil, J. (2013). *Lectura y escritura académica en la universidad del Valle: Caracterización de prácticas y tendencias*. Programa editorial Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Romero, C. (2011). Escritura académica: Errores que usted no cometerá cuando redacte su artículo científico. *Cuadernos de lingüística hispánica* (18). 79-94. Tunja: Colombia.
- San Martín, J. M. (2009). *“Escribir, Leer Y Aprender En La Universidad” Una Introducción A La Alfabetización Académica*. Universidad de Buenos Aires.
- Sánchez Arteche, A. (2012). *Cronología de la escritura, la lectura y el libro*. Toluca de Lerdo, Estado de México: Fondo Editorial Estado de México.

- Serrano de Moreno, Stella. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 149-161. Maracaibo: Venezuela.
- Serrano, M. Duque, Y. y Madrid, A. (2012) Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿Reproducir o transformar? *Educere* 16 (53). 93-108. Universidad de los Andes, Mérida: Venezuela
- Serrano, S. (2010) Escritura académica en la universidad de los andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, 14. (11). 78-97. Mérida: Venezuela
- Tolchinsky, L. (2014) *La escritura académica*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Torres, M. (2004). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*. Mérida, Venezuela: SABER ULA.
- Valencia, A. y Espinosa, L. (2017). *El debate escolar y la producción de textos argumentativos*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Vargas, J. I. (2012). *La Entrevista En La Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias Y Retos*. Universidad Nacional, Costa Rica.

9. Anexos

9.1. Anexo 1: Entrevista

9.1.1. Entrevista a estudiantes

- ¿Cuáles fortalezas identificó en su escritura académica antes de iniciar este proceso?
- ¿Qué dificultades identificó en su escritura académica antes de iniciar este proceso?
- ¿Qué ayudas le brindó el docente en este proceso para superar sus dificultades escriturales?
- ¿Cómo considera las revisiones que hace el docente a los escritos?
- ¿Qué hizo ante las revisiones del docente?
- ¿Cree que es importante someter sus escritos a revisiones constantes y realizar respectivas correcciones? ¿Por qué?
- ¿Al final del proceso, cuáles considera que fueron los aspectos que más mejoró en cuanto a la escritura y cuáles son las dificultades que persisten?

9. 1.2. Entrevista a Docente

- Describa las principales fortalezas que identificó en la escritura del estudiante, al inicio del proceso de investigación
- Describa las principales debilidades que identificó en la escritura del estudiante, al inicio del proceso de investigación.
- Explique qué tipo de ayudas brindó al estudiante para ayudarlo a superar sus dificultades en los procesos de escritura.
- ¿Tiene conocimiento de si el estudiante buscó otro tipo de ayuda?
- ¿Al final del proceso, cuáles considera que fueron los aspectos que más mejoraron en cuanto a la escritura y en cuáles persisten las dificultades?